

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DO INGLÊS E ALEMÃO

Cláudia Inês Cordeiro Costa Pato

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada de
Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira
(Alemão) no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário
(versão corrigida e melhorada após defesa pública)**

Setembro 2016

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
apresentado para cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
realizado sob a orientação científica da
Prof.^a Doutora Clárisse Costa Afonso e do Prof. Doutor Rogério Puga

Aos meus pais e ao meu companheiro pelo apoio, motivação e carinho demonstrados ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Aproveito esta oportunidade para expressar o meu agradecimento aos orientadores envolvidos: Prof.^a Doutora Ana Gonçalves Matos, Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso e Prof. Dr. Rogério Puga, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e em especial à Dr.^a Maria Constança Maia Alves e à Dr.^a Maria Esmeraldina Mourinho Gralha, na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, por toda a disponibilidade, empenho, orientação e amizade.

Gostaria ainda de agradecer aos meus pais por me proporcionarem todo o meu percurso de vida pessoal, académico e profissional e ao meu companheiro por todo o seu apoio e motivação.

A abordagem intercultural no ensino- aprendizagem de inglês e alemão

Cláudia Inês Cordeiro Costa Pato

RESUMO

O presente relatório, elaborado sob orientação científica da Prof. Dr. Rogério Puga (Inglês) e da Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso (Alemão) para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, expõe o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado em Inglês e Alemão, na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (Almada), no ano letivo de 2015-2016, sob a orientação da Dr.^a Maria Constança Maia Alves (Inglês) e da Dr.^a Maria Esmeraldina Mourinho Gralha (Alemão). Esta dissertação tem como objetivo demonstrar como se desenvolve a competência intercultural comunicativa nas aulas de inglês e alemão, trazendo à atenção o papel do professor na promoção do respeito por outras culturas e na desconstrução de estereótipos. Para além disto, apresentamos ainda uma caracterização do contexto de trabalho e do núcleo de estágio, uma exposição das visitas de estudo realizadas e dos projetos desenvolvidos e, por último, uma breve reflexão final sobre a totalidade do trabalho empreendido.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem intercultural, desconstrução de estereótipos, papel do professor, consciência cultural.

ABSTRACT

The present report, written under the scientific guidance of Professor Rogério Puga (English) and Professor Clarisse Costa Afonso (German) so as to meet the necessary requirements for the obtainment of the Master's degree in Teaching English and a Foreign Language (German) in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, gives an account of the work done in connection to the Supervised Teaching Practice in English and German, at the Fernão Mendes Pinto Secondary School (Almada), during the 2015-2016 school year, under the guidance of teachers Maria Constança Maia Alves (English) and Maria Esmeraldina Mourinho Gralha (German). This work intended to show the applicability of the intercultural communicative approach in English and German classes, focusing the teacher's role within the deconstruction of stereotypes and the promotion of cultural awareness. Besides this, it also includes a characterisation of the context in which the work took place and of the traineeship group's organisational structure, an account of the field trips that were organised as well as the projects that were developed and, to conclude, a brief global reflection on the totality of the work undertaken.

KEYWORDS: Intercultural communicative approach, deconstruction of stereotypes, teacher's role, cultural awareness

ÍNDICE

Introdução

1. Caracterização contextual

1.1. Entidade acolhedora (ESFMP).....2

1.2. Turma de Inglês (11º7).....3

1.3. Turma de Alemão (8º2).....3

2 A componente intercultural no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras- Inglês/ Alemão

2.1. Para uma definição de cultura e interculturalidade.....4

2.2. A componente intercultural no ensino-aprendizagem de línguas.....10

2.3 A desconstrução de estereótipos e o papel do professor para a consciencialização intercultural.....13

2.4 Os manuais escolares/recursos didáticos e a sua dimensão intercultural.....16

3. P.E.S. em Inglês e Alemão

3.1. Seminários de Inglês e de Alemão.....17

3.2. Observação de aulas

3.2.1. Aulas das orientadoras e de outras professoras.....17

4. Lecionação no âmbito da P.E.S. em inglês

4.1. Primeiro período.....18

4.2. Segundo período.....19

4.3. Terceiro período.....22

5. Lecionação da P.E.S. em alemão

5.1. Primeiro período.....22

5.2. Segundo período.....26

5.3. Terceiro período.....28

6. Projetos e visitas de estudo.....30

Conclusão.....32

Bibliografia.....36

Apêndice 1: Exemplos de planificações de aulas.....38

Apêndice 2: Exemplos de tarefas de observação.....48

Apêndice 3: Amostras de materiais produzidos e aplicados no âmbito da P.E.S. em Inglês.....	59
Apêndice 4: Amostras de materiais produzidos e aplicados no âmbito da P.E.S. em Alemão.....	66

INTRODUÇÃO

“Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz.”
(Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, UNESCO, art.2. cit. em Ramos 241)

Numa sociedade cada vez mais multicultural, as aulas de LE funcionam como um laboratório para a interculturalidade, já que a língua, sendo um veículo da cultura, é dinâmica, variada, favorece a inclusão e o convívio, assim como garante a coesão social e promove a paz entre as diferentes culturas. Segundo Kramsch [...], a língua desempenha um papel crucial, não só na construção da cultura, mas também na origem de mudanças socioculturais. Através das línguas passamos a entender o “-Outro-”, comunicando com ele. Apercebemo-nos das suas características e das diferenças que existem entre nós e ele. A abordagem intercultural promove a consciencialização das diferenças, conduz o aluno a questionar as suas próprias práticas culturais, leva-o a sentir curiosidade pelo “-Outro-”, a entender porque o outro age de determinada forma, conduzindo à interação. Afonso (456), na sua tradução de Da Rin, refere que:

A competência intercultural pode definir-se como o saber sobre o modo como se pode interpretar o mundo através de cada cultura e como poder comportar-se entre as culturas.

Ao longo deste relatório estudaremos o tratamento da competência intercultural no ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras, doravante designada por LE, (Inglês/ Alemão), assente numa investigação científica aplicada à prática letiva durante o estágio profissional, e que, na relação entre língua e cultura, tente responder a questões como:

- de que forma se desenvolve a abordagem intercultural nas aulas de LE?
- como é que os manuais escolares abordam essa competência?
- como lidar com os estereótipos e preconceitos existentes na sala de aula?
- quais são as melhores atividades/exercícios para desenvolver a competência intercultural?

- qual o papel do professor no desenvolvimento desta consciência intercultural através do ensino/aprendizagem das LE?
- como avaliar a competência intercultural?

1. Caracterização contextual

1. 1. Entidade acolhedora

A Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (ESFMP) representa a continuidade do Liceu D. João de Castro criado em 1965, no Pragal, concelho de Almada.

A escola ocupa uma extensa área, composta por seis edifícios, os quais vão sofrendo melhoramentos sempre que possível.

Aquando do acolhimento aos professores no início do ano letivo, fomos convidados a estar presente nessa reunião, na qual passámos a conhecer a filosofia da escola: uma visão humanista, assente em 4 ideias chave: Amor, Renovação, Futuro e Mundo Comum. Esta instituição de ensino pretende ser, de acordo com as palavras da sua diretora, Dra. Ana Pina: “uma escola hospitaleira de todos e para todos”, compatibilizando práticas de inclusão com instrumentos de regulação nacional e internacional, no contexto de uma escola heterogénea e hospitaleira. A ESFMP não pretende apenas formar cidadãos que saibam ler ou escrever, pretende também apostar nas pessoas e nos processos de formação, assim como tenta pensar global num quadro de ação local, integrando múltiplas visões, sentidos e modos de ação num projeto comum mas plural.

Numa área socialmente muito heterogénea, como é o concelho de Almada, esta escola define claramente os seus desafios para uma melhor gestão pedagógica: melhorar os resultados nas disciplinas onde se registam níveis mais elevados de insucesso; prevenir o abandono escolar, em especial nos cursos de formação profissional; reduzir o absentismo; diminuir o número de ocorrências disciplinares e a sua gravidade; promover a cidadania ativa e democrática; acalantar hábitos e estilos de vida saudáveis; promover a interdisciplinaridade; articular com os anteriores estabelecimentos de ensino dos alunos, entre outros.

1.2. Turma de Inglês (11º7)

A turma 11ª7 era composta, no início do ano, por 22 alunos (13 raparigas e 9 rapazes), mas no começo do 2º período passou a 23 elementos, devido à transferência de um aluno de outra escola para a ESFMP. Este grupo constituía a direção de turma da professora orientadora, o que se revelou também importante, pois pudemos observar, entre outros, o acompanhamento dado aos alunos, a mediação de problemas e a gestão da assiduidade.

A turma revelou-se homogénea ao nível comportamental e ao nível de conhecimentos, com alguns elementos a destacarem-se pelo excelente desempenho nas suas participações orais e escritas. O grupo era afável, dinâmico, interessado nas aprendizagens e mantinha com a Dr.ª Constança Maia Alves uma relação de respeito e consideração, reinando um ambiente descontraído mas de trabalho e empenho.

1.3. Turma de Alemão (8º2)

Esta turma do ensino básico, nível A1/A2 de língua alemã era constituída por 11 alunos, 2 raparigas e 9 rapazes. Era a única turma que se dedicava à aprendizagem da língua alemã na escola, em grande parte, devido à insistência dos encarregados de educação, professores e direção da escola. Desta forma, estes alunos aprendiam alemão por opção e não por imposição, o que acabou por ser um elemento motivador à aprendizagem.

Era uma turma heterogénea ao nível dos conhecimentos e capacidades na língua alemã, constituída, tanto por alunos que revelavam grande interesse e entusiasmo pelas aprendizagens, como por outros que revelavam maiores dificuldades, fruto de distração e falta de organização pessoal. O grupo era algo falador, mas respeitando sempre as indicações das professoras. Existia grande empatia entre todos os intervenientes e bom ambiente de trabalho, apoiado no facto de as aulas serem muito dinâmicas e diversificadas: os alunos faziam exercícios de compreensão auditiva, elaboravam atividades de compreensão da leitura, faziam exercícios de reprodução do oral e estavam sempre em contacto com a cultura dos países DACH e outros temas socioculturais, o que se revelou determinante aquando da abordagem intercultural de temas propostos nas aulas da prática letiva.

De salientar que este é já o segundo ano que a Dr.^a Maria Esmeraldina Gralha está com esta turma, pelo que os alunos estavam já adaptados ao seu método e organização de trabalho.

Antes de se analisar de que forma a competência intercultural se refletiu durante a atividade letiva, abordaremos, no capítulo a seguir, de forma resumida, uma definição de cultura na sua relação como o ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras, o papel do professor, o desenvolvimento da competência intercultural e a utilização de materiais que promovam esta competência.

2.1. Para uma definição de cultura e interculturalidade

Neste capítulo pretendemos chegar a uma definição de “cultura” à luz da sua relação com a língua, mais especificamente, com as línguas estrangeiras. No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, doravante referido como QECR, o aluno não é apenas referido como aprendente de línguas, mas sim como “aprendente de uma língua e cultura segunda” (73). É esta relação intrínseca, indissociável e dinâmica que se pretende focar nesta dissertação, começando por uma tentativa de definição de cultura.

Segundo Bolten (10), não existe “a” definição de cultura. Durante anos a definição de cultura resumia-se à literatura, geografia, filosofia e às artes; era a chamada “big C Culture” ou a “Hochkultur”. Ainda segundo este autor (13), os primeiros esforços contra este conceito tão estreito de cultura surgem nos anos 60 do século XX, a propósito do crescimento dos *mass media*, do nascimento da “cultura de massas” e do conceito de “liberdade individual”. Bolten afirma ainda que, o conceito de cultura passa a abarcar todas as representações de vida do ser humano- “Lebensäußerung”, como a religião, a ética, o direito, a técnica, o sistema de ensino, os produtos materiais e imateriais, os problemas ambientais, entre outros, distanciando-se da “Hoch Kultur”. É esta “little c culture” que se passou a valorizar entre os anos 70 e 90 do século passado.

Para Kramsch (306), não se pretendia uma definição de cultura que estivesse apenas associada aos monumentos e aos produtos artísticos, mas sim uma definição que abrangesse o significado que os falantes de uma língua transmitiam através das trocas comunicativas, artigos de jornal ou discursos políticos. Como exemplo apresentamos o “caleidoscópio de definições” de cultura de Heringer (105).

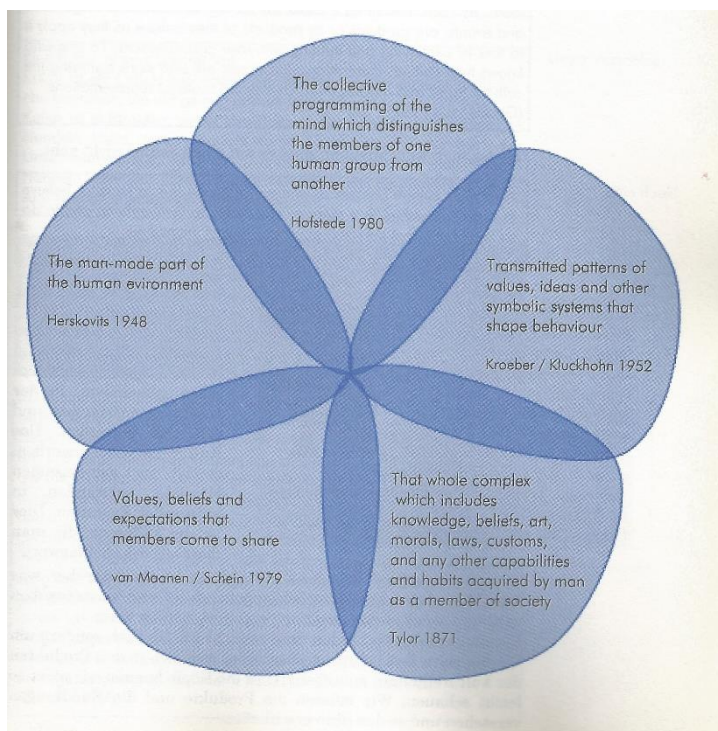


Figura 1 Caleidoscópio de Definições de Cultura

Neste seu caleidoscópio vários autores apresentam diversas definições de cultura, o que nos remete para a difícil tarefa que é encontrar uma definição do termo. O formato do caleidoscópio, sugere, no entanto, que nenhum dos autores parece chegar à “definição”, embora todas se pareçam complementar e interligar. Ainda para Heringer, a cultura é uma forma de vida: ela é produto da interação de mãos humanas invisíveis; o seu potencial é visível através da performance, isto é, através do uso humano: existe potencial (por exemplo: conhecimento, língua, costumes) e através da performance/realização, obtém-se o produto ou a manifestação cultural (literatura, artefactos, música, obras de arte, construções, entre outros).

Em 1976, Edward T. Hall sugere, no seu “iceberg cultural”, que os valores e as crenças, as quais ocupam a parte maior do seu iceberg, se encontram abaixo da linha de água e não são logo perceptíveis. Em oposição, os artefactos culturais, ou comportamentos, são o produto mais visível de uma cultura. Com esta analogia, o autor pretende demonstrar que não devemos julgar uma cultura pelo que vemos em primeiro lugar; devemos sim, interagir com ela de modo a conhecer o todo que a constitui. Esta teoria remete-nos para a fácil construção de estereótipos, se apenas se olhar, superficialmente, para uma cultura.

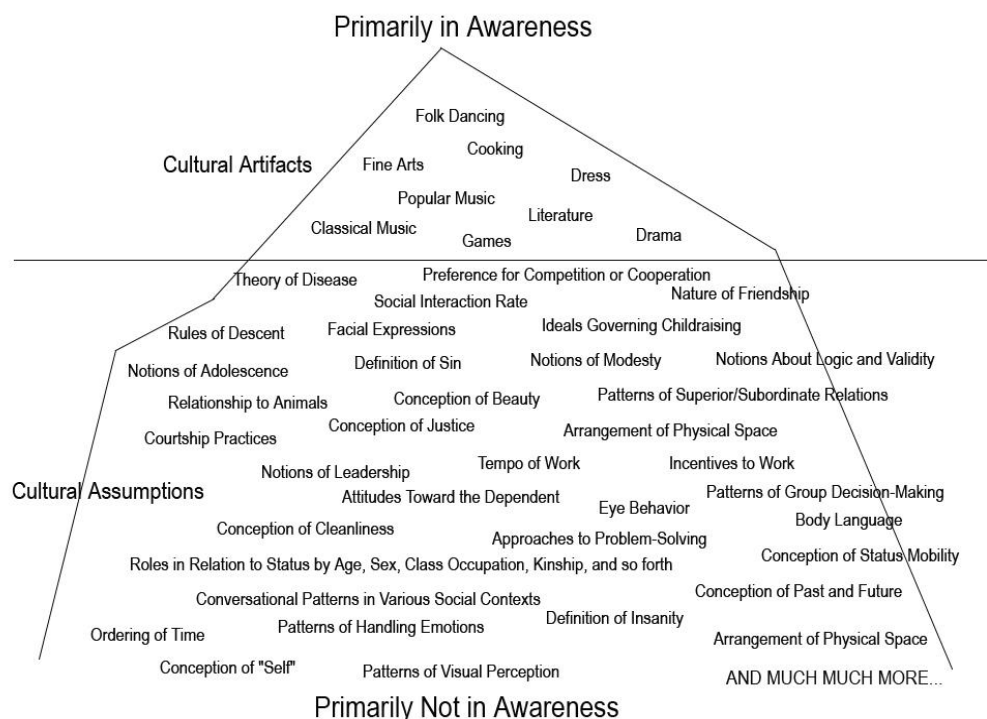


Figura 2 Iceberg Cultural

Para Wild (cit. em Afonso 452) o conceito de cultura passou a assentar no saber coletivo, abarcando tudo o que diga respeito a manifestações do ser humano. Desta forma, a língua é uma representação da cultura, pois é uma manifestação do ser humano e nesta dissertação interessa focar a relação entre este binómio língua- cultura. Também para Brooks Lewis (16) a cultura dá significado à língua; após um estudo, esta investigadora/professora, concluiu que, ao interligar os conceitos de cultura, língua e identidade, estes passam a ser mais claros, levando à compreensão de que são inerentes ao ato da comunicação.

Segundo Kramsch (64) existem, hoje em dia, de uma forma geral, duas perspetivas diferentes de olhar para a cultura no ensino de línguas, dependendo da orientação disciplinar e intelectual de cada um: a modernista e a pós- modernista. Estas duas conceções de cultura coexistem na teoria e na prática do ensino/aprendizagem das línguas.

Até aos anos 70 do século passado, e à luz de uma visão modernista, a cultura era, por muitos, vista como literacia ou componente humana do estudo das línguas e estava associada ao método de ensino baseado na gramática-tradução. Nos anos 80 com a viragem para a abordagem comunicativa, a cultura torna-se sinónimo de um estilo de vida, de comportamentos diários dos vários membros dessa comunidade de falantes que partilhavam entre si, memórias, experiências e aspirações. Em ambas as épocas, 60 e 70,

não eram abordadas as várias comunidades de falantes da mesma língua, enraizadas no contexto em que cada língua nacional era falada: se, por exemplo, se aprendia inglês, apenas se tinha a visão do Reino Unido ou dos Estados Unidos da América: a “big C Culture” era a veiculada nas escolas e universidades. Com o advento da abordagem comunicativa nos anos 80, a que se seguiu a abordagem comunicativa intercultural, o conceito humanista de cultura deu lugar a uma visão mais pragmática de cultura, embora o prestígio da “big C Culture, se mantenha. O enfase passa a ser a comunicação e a interação em contexto social e, apesar das diferentes práticas culturais serem agora o foco, continuam a ser enfatizadas as características do grupo dominante, tanto a nível do ensino como da sociedade em geral.

Apesar dos avanços tecnológicos, estes não mudaram, muito, a forma como a cultura é estudada e ensinada. No entanto, alguns linguistas têm adotado uma abordagem pós modernista no ensino da cultura; o seu enfase centra-se na relação do “*Eu*” com o “*Outro*”, a partir de uma perspetiva descentralizada, na qual as interações com os outros e a realidade social é construída minuto a minuto, durante a interação. A mesma visão é defendida pelo QECR (73), ao afirmar que:

“As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para a consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais.”

Uma visão pós modernista de cultura esforça-se por não perder a historicidade das comunidades locais, ao mesmo tempo que, dá relevância à subjetividade dos falantes e escritores que participam em múltiplas comunidades globais. Desta forma, parece-nos, então, que dentro de uma sala de aula, o professor, deve valorizar o individual que existe em cada aluno, sem que este perca a sua identidade cultural num mundo cada vez mais global, fazendo com que a tarefa de um professor seja cada vez mais complexa e relevante. Segundo Kramsch (312), muitos professores receiam ensinar cultura, pois pensam que esta se situa fora do sistema linguístico, demonstrando receio ao aflorar temas políticos e sentindo que não devem ensinar para além do que está nas gramáticas ou dicionários.

No passado, quando cultura estava apenas associada à literatura ou à arte, os professores não temiam avaliar a capacidade interpretativa de um aluno face a um poema ou obra de arte na aula de língua. Hoje, com a democratização e popularização da cultura,

alguns professores sentem-se, muitas vezes, incapacitados em abordá-la nas suas aulas, pois desconhecem-na no seu todo. De acordo com Kramsch (58), os professores têm medo de cair em estereótipos promovidos pelos manuais escolares e preferem a segurança da gramática e do vocabulário. Ainda segundo esta autora (59), o professor deve ter em conta que muitos alunos aprendem uma língua estrangeira, nomeadamente o inglês, pois esta dá-lhes acesso a uma cultura e a um estilo de vida que admiram e no qual pretendem integrar-se. Para nós, um dos desafios do professor de línguas será o de preparar os alunos para esta viagem de descoberta, pois, mais tarde, irão redescobrir-se à luz do encontro com o “*Outro*”.

De acordo com o QECR (156), e de modo a comunicar, o aluno de língua e cultura estrangeira vai mobilizar várias capacidades as quais fazem parte da competência comunicativa. Esta competência é composta por três componentes: competência linguística, competência pragmática e competência sociocultural, à qual pretendemos dedicar maior atenção nesta dissertação, já que aborda conteúdos que irão promover a compreensão, o respeito e a cooperação entre falantes de culturas diferentes. Segundo Afonso (451), o aluno deve adquirir e desenvolver esses conteúdos, de modo a tornar-se um “utilizador eficiente” da língua. Assuntos da vida quotidiana, a arte, as convenções sociais, a linguagem corporal, os rituais, entre outros, promovem, segundo o QECR (150), “o conhecimento, a consciência e a compreensão” entre o mundo do “*Self*” e o mundo do “*Outro*”, originando “uma tomada de consciência intercultural.” Importa agora conhecer e entender o que é a “consciência intercultural.”

Segundo Kramsch (69), o termo “intercultural” surgiu nos anos 80 do século XX relacionado com a educação e a comunicação intercultural. Ambos são resultado de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre os vários membros oriundos de contextos culturais diferentes, dentro de uma União Europeia comum e dentro de uma economia global, embora seja muito difícil encontrar uma definição precisa do que é a competência intercultural.

Para Byram (7) importa que o aluno desenvolva, não só capacidades linguísticas, como também possa usar a língua em contextos sociais e culturais. Segundo Bolten (22), a interculturalidade não é algo de abstrato e dá-se quando membros de comunidades/ sociedades/ culturas diferentes interagem. Para Byram (9), a competência intercultural, aplicada ao ensino das línguas, pretende desenvolver falantes interculturais ou

mediadores, que interajam com múltiplas identidades, evitando estereótipos e respeitando o *Outro* como um ser individual com características próprias.

Para Neuner (41) a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser fundamental para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, mas para tal é necessário o que chama de “key qualifications”. De acordo com Bolten (41), para além da tolerância, é ainda importante desenvolver a flexibilidade. Quem estiver mais predisposto para o *Outro*, para o estranho, para aquilo que é diferente, é mais flexível aquando do contacto intercultural. Devido ao medo, ou conforto pessoal, podemos ignorar o que nos é estranho, mas o contacto com o *Outro*, através da comunicação, proporciona novas experiências e o alargamento dos nossos horizontes. Durante a prática letiva procurámos desenvolver esta competência junto dos alunos aquando da leção unidade “Traumberuf” (profissão de sonho): pedimos aos alunos que enunciassem as suas profissões de sonho e que fizessem uma pesquisa sobre as profissões de sonho dos jovens alemães e as razões para essas escolhas. De modo a desenvolver a competência intercultural, é importante que os alunos reflitam sobre si próprios, adotando uma atitude de descentração. Essa atitude vai promover atitudes de curiosidade e abertura perante as diferentes culturas, desenvolvendo competências existenciais, entre outras.

Byram, Grigbkova e Starkey (11) definiram as seguintes componentes da competência comunicativa intercultural: o conhecimento, as competências e os saberes, complementando-as com os valores que cada um possui, sendo que a origem da competência intercultural assenta nos saberes/competências do falante e do seu interlocutor. Desta forma, o *Conhecimento declarativo-Saber/Savoirs-Knowledge-Wissen* não se trata de um conhecimento primário sobre uma cultura específica, mas sim o conhecimento acerca da forma como os vários grupos e entidades sociais (o seu e o do *Outro*) funcionam, referindo-se ainda ao conhecimento dos processos sociais, suas ilustrações e seus produtos. A *Competência existencial-Saber –ser e saber-estar/Savoir-être/Attitudes/Einstellungen* dizem respeito aos valores que cada um possui dentro do seu grupo social, à capacidade de descentração (“decentre- ability”), à curiosidade e abertura, promovendo atitudes interculturais. A *Competência da realização-saber-fazer/savoir comprendre/Skills of Interpreting and relating/Fertigkeit* referem-se à capacidade para interpretar um documento ou um evento de uma outra cultura, relacionando-os com a sua própria realidade cultural, envolvendo a capacidade de mediação aquando do aparecimento de desentendimentos. A *Competência de Aprendizagem/Savoir apprendre-faire/ skills of discovery and interaction/Fertigkeit* refere-se à capacidade para a aquisição

de novos conhecimentos acerca de outras culturas ou práticas culturais, de forma a intervir e interagir em tempo real (relação com a competência pragmática). *Savoir s'engager/Critical Cultural Awareness/Fähigkeit zur Bewertung* diz respeito à capacidade para avaliar criticamente, através de critérios explícitos, as perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura e da dos outros, visando a desconstrução de estereótipos.

Estas competências foram também desenvolvidas durante as aulas de inglês do 11º ano: o tema a trabalhar era “Consumerism” (Consumismo) e propusemos a análise de um quadro da artista mexicana Frida Kahlo- “My dress hangs there”. Os alunos tiveram que se colocar na posição da pintora de modo a compreenderem o que é que alguém, oriundo de uma sociedade mais rural, pensa sobre uma sociedade urbana e capitalista refletindo, desta forma, sobre a sua própria sociedade.

Em conclusão, é importante levar o aluno a desenvolver competências interculturais, pois num mundo globalizado e multicultural, é imperativo interagir com outras culturas, desprendendo-nos de pontos de vista etnocêntricos. Na sala de aula, o professor conduz o aluno à perceção de outras culturas, outros hábitos, desenvolvendo neste atitudes de cariz intercultural como o respeito, a cooperação e a interação entre culturas, de modo a contribuir para um mundo menos conflituoso e mais cooperativo.

2.2. A componente intercultural no ensino-aprendizagem de línguas

De acordo com o sociolinguista Hymes (cit. em Oliveira 65), a realidade linguística de qualquer falante envolvia relacionamentos socioculturais, assim como diversos estados emocionais, não se devendo avaliar a competência do falante exclusivamente pelo seu conhecimento gramatical. Excluir da análise linguística elementos pragmáticos e semânticos significava estudar apenas uma parte do fenómeno linguístico. Hymes usa o termo ‘competência comunicativa’ para se referir, não apenas ao conhecimento de uma língua, mas também à capacidade de utilização desse conhecimento. Seguindo esta teoria, Widdowson (cit. em Oliveira 68) apela à coerência textual, defendendo que o professor de línguas estrangeiras não se deve concentrar na frase como unidade linguística a ser estudada, devendo orientar os alunos para a análise do discurso, de modo a que estes possam desenvolver sua competência comunicativa. De facto, e durante a prática letiva, tentámos dar relevância, entre outros, à coerência textual,

expressões enfáticas ou linguagem não-verbal. A gramática era apenas um meio, entre tantos outros, para se atingir um fim: a comunicação/interação em língua estrangeira. No início dos anos 80, Canale e Swain (cit. em Lázár 8) identificaram os elementos da competência comunicativa como sendo: componente linguística, componente discursiva, competência de estratégia e a componente sociolinguística. Anos mais tarde, Van Ek (cit. em Lázár 8) considerou que esta competência deveria também ter em consideração o desenvolvimento individual e social do aluno e, desta forma, adicionou mais duas componentes à competência comunicativa: a componente social e a componente sociocultural. Segundo Lázár (9), no final dos anos 90, Michael Byram desenvolveu o modelo de competência comunicativa intercultural, considerada por muitos profissionais do ensino de línguas, como uma extensão da competência comunicativa. Byram, Gribkova e Starkey definiram a competência intercultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como:

....the intercultural dimension in language teaching aims to develop learners as intercultural mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as representative of an external ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction. (9)

Michael Byram e Zarate (cit. em Neuner 43) definiram e delimitaram os objetivos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ao desenvolvimento de competências linguísticas, competências sociolinguísticas, competências de estratégia, competências sociais e competências socioculturais, estas últimas subdivididas em componentes, já referidas anteriormente. Por forma a desenvolvê-las, Neuner (47) enuncia várias fases, começando pela compreensão de textos (escritos, icônicos ou multimídia) até à produção oral e escrita. A contextualização da informação a ensinar é muito importante no desenvolvimento da competência intercultural, já que esta conduz a conotações e associações, facilitadoras do processo de aprendizagem linguístico/cultural, assim como, a comparação entre culturas, pois origina um debate sobre o mundo do “Eu” e o do “Outro”. Os conteúdos a abordar revestem-se de grande importância, já que poderão ser introduzidos temas que envolvam os alunos em debates interessantes e pertinentes. O mesmo autor (49) refere, ainda, que a aprendizagem intercultural pretende desenvolver

falantes independentes, capazes de controlar o seu próprio processo de aprendizagem, criando estratégias para a resolução de problemas. Para este autor (42), as “key qualifications” fundamentais para a aprendizagem de línguas estrangeiras, e que podem contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos são: empatia pelos outros, capacidade de descentração, tolerância pela diferença e consciencialização de si próprio. Estas características não assumem pertinência para o conhecimento declarativo, sendo relevantes para os aspetos afetivos das atitudes e disposições, importantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante a prática letiva procurámos pôr em prática atividades que promovessem estas competências entre os alunos e entre a comunidade escolar. Foi o caso da iniciativa “Árvore da poesia”, por nós organizada e que tentou desenvolver, na comunidade escolar, o gosto pela descoberta de poemas nas várias línguas estrangeiras. Ao interpretar um texto poético os alunos tomam consciência do “*Outro*”, dos seus sentimentos e suas atitudes perante determinada situação. Desta forma, concordamos com Silva (38), para quem “o termo intercultural designa a natureza do processo educativo desejável”. Galino (cit. em Silva 38), chama-lhe uma “educação para a universalidade”, enquanto Sales e Garcia (cit. em Silva 38), se referem a:

“um modelo educativo que propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e do diálogo, na participação ativa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, na tolerância e na solidariedade”.

Já foi referido nesta dissertação que a aula de língua estrangeira é o espaço preferencial para o desenvolvimento da componente intercultural, pois dedica-se ao estudo da língua e a aspetos socioculturais de diferentes povos, mas parece-nos que a aula de língua estrangeira, é também, um espaço de promoção de valores de cidadania: respeito pelos outros, superação de etnocentrismos discriminadores (Silva 39), valorização das diferentes culturas e promoção da solidariedade. O professor, ao expor novas realidades culturais aos seus alunos (quer seja através de textos escritos, icónicos ou multimédia), desencadeia nestes uma interrogação acerca da diferença presente no “*Outro*”. É este questionar que leva, segundo Rey (cit. em Silva 38), ao início da aprendizagem. Foi isso que pretendemos fazer durante a prática letiva, dando, como exemplo, uma aula de língua alemã: apresentámos um gráfico sobre profissões de sonho de crianças alemãs, o qual originou bastante curiosidade. Os alunos procederam a uma pesquisa, debatendo e

refletindo sobre o tema. Parece-nos, assim, que a competência intercultural vai ao encontro do proposto pelo QECR (29) para o ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras, o qual deve ter “uma abordagem orientada para a ação”. Segundo ainda o QECR (150), a aula de língua estrangeira conduz os alunos a uma tomada de consciência para a grande variedade de culturas, ajudando a colocar ambas (a do “*Eu*” e a do “*Outro*”) em contexto e interação.

Outra questão relevante na relação entre componente intercultural e ensino- aprendizagem de línguas prende-se com a questão da avaliação: como avaliar a componente intercultural? Segundo Byram, Gribkova e Starkey (29) o que importa avaliar é a capacidade de tornar o estranho familiar e o familiar estranho (*savoir être*), o ato de se descentrar e interagir com vista a novas perspetivas (*savoir s’engager*). Os autores referem o quão difícil é avaliar a mudança de atitudes ou o grau de tolerância em termos quantitativos, mas o que parece pertinente é a auto reflexão sobre as suas experiências interculturais durante o processo do ensino- aprendizagem. Seguindo esta temática, no final da prática letiva, sugerimos aos alunos de inglês que respondessem a um questionário, no qual poderiam refletir sobre as suas aprendizagens interculturais. De uma forma geral, a grande maioria afirmou que as aulas poderiam ser descritas como sendo “culturalmente diversificadas”, “interativas” e criativas. Devido à abordagem intercultural dos temas, os alunos sentiam-se mais motivados para interagir com outras culturas, mais tolerantes perante a diferença e mais reflexivos sobre si e sobre os outros que os rodeiam. Segundo Witte (104), é este processo transformativo que se afigura como o objetivo da competência intercultural. Se o aluno estiver disposto a investir nesta competência e se o ambiente educativo for o mais adequado, então o aluno poderá atingir níveis elevados de competência intercultural.

Em suma, e para Byram, Gribkova e Starkey (9) o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras continua a ajudar os alunos a adquirirem competências linguísticas necessárias à comunicação, mas também desenvolve a sua competência intercultural- a sua capacidade de interagir com outros falantes sem perder a sua própria individualidade.

2.3. A desconstrução de estereótipos e o papel do professor para a consciencialização intercultural

Numa sala de aula o professor é o grande transmissor de informação para um público ávido de conhecimento. No que diz respeito às línguas estrangeiras, o professor

não se limita a desenvolver, nos alunos, a competência linguística, sendo este também mediador de conteúdos socioculturais, que integram a competência sociolinguística. No entanto, o professor deve ter em conta que, ao abordar estes conteúdos, poderá levar à criação de estereótipos, quando o que se pretende é a sua desconstrução e o desenvolvimento de competências interculturais entre os alunos. Para Byram, Gribkova e Starkey (36) o professor, como ser humano, não consegue adotar uma atitude neutral no que diz respeito aos temas culturais; necessitam pois de refletir sobre quais os efeitos das suas abordagens em sala de aula, tentando desenvolver nos alunos um espírito de curiosidade, influenciados pela sua própria experiência como professores, com o *outro*. Ao abordar um texto ou analisar uma imagem sobre diferentes culturas, existe, segundo Welsh (35), o perigo de sobre-generalizar, criando categorias muito abrangentes, as quais poderão levar a estereótipos. Muitos alunos poderão não ter competências suficientes ao nível do pensamento crítico e poderão, facilmente, cair em estereótipos, pensando que expressões, como as seguintes, são verdadeiras: “Todos os europeus falam inglês”; “Todos os ocidentais são ricos”; “Chove sempre muito e está sempre frio em Inglaterra”; “Há cangurus em toda a parte na Austrália”. Estas frases são comuns entre nativos e não nativos de uma língua, mas o professor deve evitar este tipo de generalizações: o professor deve selecionar cuidadosamente o tipo de linguagem e expressões a usar na sala de aula, de modo a não conduzir os alunos a generalizações e estereótipos. Assim, o professor deve preferir: “Muitos europeus falam inglês”; “Alguns europeus são ricos”; “Chove com frequência em Inglaterra”; “Na Austrália há muitos cangurus”. Segundo ainda este autor (37), o professor deve ter a consciência de como é importante apresentar realisticamente os materiais apresentados nas aulas, aproveitando para trabalhar os conteúdos explícitos e implícitos presentes nos mesmos. O professor pode alertar para os perigos da criação de estereótipos, através de exemplos presentes na sua própria cultura. Esta tarefa ajuda no desenvolvimento do espírito crítico e das competências analíticas do aluno: o aluno deve ter consciência que a sua própria cultura é complexa e não é entendida por todos da mesma maneira. Um exemplo que pensamos ajustado para os nossos alunos seria: “nem todos os portugueses gostam de fado”. Para Byram, Gribkova e Starkey (10) ver apenas uma identidade numa pessoa constitui uma simplificação. Um falante intercultural apercebe-se desta simplificação e pode até ter alguns conhecimentos sobre determinada nacionalidade, mas está consciente que existem inúmeras identidades escondidas na pessoa com a qual está a interagir.

Durante a componente prática reforçamos este princípio, ao utilizar imagens e textos que não sugerissem a criação de estereótipos, propondo atividades de reflexão sobre hábitos culturais dos alunos, assim como se procedeu à elaboração de pesquisas sobre diferentes tradições. No entanto, o professor de línguas estrangeiras deve, também, ter em consideração que, o reconhecimento de diferenças culturais não é garantia de aceitação da outra cultura. Desta forma, o professor deve promover o diálogo intercultural como uma realidade social, onde os significados são redefinidos e negociados, de modo a atingir uma compreensão mútua, capaz de ultrapassar barreiras culturais. Para Crozet (cit. em Welsh 39) este “espaço” de encontro e trocas interculturais, conhecido como “third place” (terceiro lugar), é um espaço de interseção, onde membros de culturas diferentes comunicam e interagem com sucesso, tomando consciência das suas diferenças culturais mas promovendo um diálogo onde todos os participantes se envolvem. Este espaço é também, segundo Welsh (40), um lugar transformador e de multiplicidade, no qual os vários sujeitos se reposicionam e onde as suas identidades são permanentemente reconfiguradas. Neste “third place” a língua deixa de ser “estrangeira” e os alunos sentem-se mais motivados para a sua aprendizagem, já que, segundo Scarino (cit. por Welsh 42), o foco desta deixou de estar nos conteúdos linguísticos mas nas necessidades e interesses dos alunos.

Muitos professores temem abordar conteúdos socioculturais, pois eles próprios têm poucos conhecimentos sobre os temas em estudo, mas Byram, Gribkova e Starkey (14) sugerem, entre outras, algumas atividades: propor uma comparação entre a vida diária dos alunos e a da cultura em estudo ou os alunos poderão também observar o que os guias turísticos ou brochuras referem acerca do seu país ou cidade e compará-las com as suas próprias vivências. Para estes autores (16) o papel do professor passa por encaminhar os alunos à interrogação e interpretação de respostas, devendo este participar em projetos internacionais, governamentais, intercâmbios ou outras iniciativas que promovam todos os aspetos da dimensão intercultural, de modo a ser também um aprendiz intercultural. (34)

Em suma, e segundo Welsh (43), o professor de língua estrangeira tem uma oportunidade única, pois promove o desenvolvimento de competências que ajudarão o aluno a interpretar experiências culturais, dentro e fora da sala de aula, desconstruindo estereótipos. Este deve assumir o papel de um mediador intercultural, tal como Michael Byram (cit. por Intercultural Competence Curriculum Framework 18) referiu: deve promover a remoção de barreiras linguísticas e culturais, promover o conhecimento entre

culturas, promovendo também, junto dos alunos, uma capacidade de reflexão sobre as suas práticas e perspectivas.

2.4 Os manuais escolares/ recursos didáticos e a sua dimensão intercultural

Concordamos com Yuen (459) ao afirmar que, quando se aprende uma língua está-se exposto à cultura representada nos manuais escolares, cabendo, assim, ao professor a escolha dos textos, imagens ou exercícios mais adequados ao desenvolvimento da competência intercultural entre os alunos. Durante a prática letiva houve a necessidade de selecionar e elaborar materiais que não reforçassem estereótipos, mas que sugerissem visões mais alargadas da cultura em estudo. Deste modo, durante a planificação de língua alemã, utilizou-se um texto jornalístico sobre uma cidadã alemã que, em busca da sua profissão de sonho, decidiu experimentar 30 diferentes atividades profissionais. Como preparação para a leitura deste texto, tivemos o cuidado de selecionar imagens que desconstruíssem estereótipos relacionados com profissões femininas e masculinas. Desta forma, os alunos puderam, não só, contactar com um material autêntico, mas também puderam desconstruir a ideia de que não existem profissões exclusivamente para homens ou profissões só para mulheres.

Durante a prática letiva em língua inglesa demos, também, bastante relevância ao desenvolvimento da competência intercultural, trazendo ao debate (produção oral) e reflexão (produção escrita) temas como as minorias, o preconceito, os estereótipos e o racismo. Utilizou-se um artigo (devidamente contextualizado no tema a estudar – “Consumerism”) sobre um grupo de jovens americanos e os seus hábitos de consumo, ilustrado por uma imagem retirada da capa de um livro. Pedimos aos alunos que refletissem sobre os seus próprios hábitos de consumo e sobre o texto que tinham acabado de ler. Rapidamente se chegou à conclusão, que tal como no estudo americano, alguns jovens portugueses tinham mesada, enquanto outros não, ou que alguns faziam compras de forma compulsiva, enquanto outros refletiam antes de comprar. A abordagem a estes materiais foi sempre crítica, reflexiva e contrastiva, tal como Byram, Gribkova e Starkey (23) sugerem.

Houve também a necessidade de incorporar elementos da “big C Culture” e da “little c culture”, assim como, elementos de cultura geral de várias origens, durante a prática letiva, tal como Lázár (9) defende, pois estes irão contribuir para o desenvolvimento de competências de observação, interpretação, relação, mediação e de

descoberta, assim como atitudes que conduzem ao respeito, à empatia, à tolerância pela ambiguidade, ao incremento da curiosidade e à abertura perante membros de outras culturas.

3. A P.E.S. em inglês e alemão

3.1. Seminários de Inglês e Alemão

Durante a primeira reunião com as orientadoras na ESFM, ficou estabelecido o horário dos seminários, onde se faria um acompanhamento mais detalhado dos assuntos inerentes à prática letiva. Tanto a Dra. Esmeraldina Gralha como a Dra. Constança Maia estiveram sempre disponíveis, a qualquer altura, na orientação das várias tarefas referentes ao estágio. Este apoio revelou-se de extrema importância, pois cimentou a motivação, criatividade e empenho durante o ano letivo, contribuindo para o desenvolvimento da nossa competência profissional como professora.

3.2. Observação de aulas

3.2.1. Aulas das orientadoras e de outras professoras

Tal como as aulas observadas na componente de língua alemã, também as de língua inglesa foram observadas tendo como referência a obra de Ruth Wajnryb: *Classroom Observation Tasks*, a qual foi gentilmente cedida pela Professora Orientadora, tendo observado vários critérios, entre outros, a forma como a Professora Orientadora dava orientações aos alunos, como procedia à correção do erro, ou como geria a interação em sala de aula. Estas observações foram muito valiosas, pois representaram um primeiro contacto com a turma, com a possibilidade de aferir algumas características gerais e particulares do grupo, permitindo-nos uma planificação mais adaptada ao grupo de trabalho. Durante os seminários estas observações eram “desmontadas”, havendo oportunidade de esclarecer dúvidas e questionar sobre determinado método aplicado.

No que diz respeito às aulas de alemão, as observações de aulas da Dr.^a Esmeraldina Gralha tiveram início logo na segunda semana de aulas. Durante os seminários ou após as aulas, abria-se espaço para a reflexão sobre as mesmas.

A Dr.^a Isabel Lopes proporcionou a assistência a algumas aulas da sua turma de 9º ano do ensino básico, o 9º3, uma turma muito homogênea no que diz respeito ao bom domínio da língua inglesa.

O ambiente na sala de aula era muito descontraído mas muito dinâmico! O grupo era muito trabalhador, acatando todas as instruções da Professora. Todas as instruções são dadas em língua inglesa, de forma clara e direta. A Dr.^a Isabel Lopes utiliza o imperativo o que torna a comunicação das instruções rápida e concisa, não respondendo quando interpelada em português. Quando pretende que apenas um aluno responda, chama-o pelo nome, olhando-o enquanto dá a instrução. No que diz respeito à interação em sala de aula, a professora utiliza uma grande diversidade de estratégias de interação, apesar da aula ser apenas de 45m. Assim, e como exemplos, aquando da correção dos trabalhos de casa, a professora pede a intervenção de todos os alunos (whole class), a leitura é sempre feita de forma individual e silenciosa, os exercícios são muitas vezes elaborados a pares, recorrendo ao role-playing aquando da sua correção. De referir que estas observações se revelaram de extrema importância, pois serviram de base para a planificação de parte de uma unidade letiva, a lecionar durante o segundo período, e da qual se dará conhecimento no decorrer deste trabalho.

4. Lecionação no âmbito da P.E.S. em inglês

A distância temporal promove a reflexão, e hoje, podemos concluir que a nossa na turma 11º7 foi muito ponderada e acompanhada pela Professora Orientadora, passando por várias fases até ao objetivo final: planificar e lecionar uma unidade didática de uma forma cada vez mais autónoma.

4.1. Primeiro período: *The Landlady /The world of work*

Durante o mês de outubro desempenhámos um papel mais observador, fazendo observações gerais e direcionadas para determinados parâmetros, mas no início de novembro deu-se início à lecionação, na forma de “co-teaching”, da obra de Roald Dahl: *The Landlady*. Sempre com a supervisão da Professora Orientadora, preparámos várias atividades complementares à leitura, abordando-a de forma a desenvolver a competência comunicativa intercultural nos alunos, pois os textos literários estão repletos de referências culturais: formas de tratamento, expressões coloquiais, contexto social das

personagens, entre outros. Como a obra suscitou a curiosidade e o interesse dos alunos, pudemos desenvolver com estes uma relação de aprendizagem mútua. Esta primeira abordagem ao grupo foi muito importante, pois permitiu-nos o conhecimento, mais de perto de cada aluno, das suas dificuldades e dos seus pontos fortes. Ainda antes de terminar o 1º período, iniciámos a preparação da leção da unidade de diagnóstico: “The world of work”. Procurou-se utilizar materiais interessantes, atuais, que fossem ao encontro dos alunos e das metas curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação, tendo sempre presente o desenvolvimento da competência intercultural. Planificámos 3 aulas de 90 minutos, as quais se estenderam por 5 sessões, devido, principalmente, à extensão dos textos e atividades de compreensão dos mesmos. Nas planificações seguintes pudemos já corrigir essa tendência, gerindo melhor o tempo a dedicar a cada tarefa.

O tema “The world of work” era do interesse imediato dos alunos, pelo que estes reagiram com entusiasmo às atividades propostas, principalmente às atividades de produção oral. Pretendíamos a reflexão dos alunos sobre diversos contextos de trabalho, oportunidades de emprego no estrangeiro, relatos de casos reais e aprendizagem ao longo da vida. Houve sempre a intenção de desenvolver a competência intercultural nos alunos, procurando utilizar temas internacionais que abrangessem diferentes perspetivas ou que não criassem estereótipos e que promovessem a reflexão. Salientamos a elaboração de uma entrevista, na qual o grupo de trabalho assumia o papel de entrevistador e o papel de entrevistado (aluno de nacionalidade estrangeira do programa Erasmus +). Desta forma, os alunos teriam que se colocar no lugar do aluno estrangeiro que chega a um país diferente do seu e se depara com uma realidade totalmente nova.

4.2. Segundo período: *Consumerism*/ Lecionação na turma 9º3

O tema escolhido para leção e avaliação sumativa recaiu sobre “Consumerism”. Se no início do ano letivo este seria o último tema a escolher, à medida que o estágio progredia, ficou mais certo de que este seria uma excelente escolha, pela diversidade de subtemas de natureza cultural que oferecia.

A planificação do tema a lecionar tinha como estrutura base a reflexão sobre os hábitos de consumo ao longo de um século, sempre com a necessidade de promover a descentração para melhor refletir sobre os seus hábitos e os dos outros. Para tal, utilizámos imagens de época e contemporâneas, pinturas, partes de filmes, músicas e diversos textos

literários, pois, e segundo Corbett (3), os alunos devem estar expostos a diferentes recursos, já que estes servem diferentes propósitos culturais, apresentando diversos recursos linguísticos, para além da comunicação não-verbal, também ela transmissora de significados. No que diz respeito aos textos literários, e de acordo com Gabrovec (19), estes estão “culturally loaded” (impregnados de cultura), então porque não aproveitar, em contexto de sala de aula, o seu carácter autêntico, o qual nos permite viajar no tempo e no espaço, acompanhado pela sua natureza intercultural, interpessoal e intrapessoal? Decidimos, assim, pela utilização de um excerto da obra “The Great Gatsby” de F. Scott Fitzgerald, o qual ilustrava a sociedade de consumo dos anos 20 do século passado. Didatizou-se ainda uma passagem do filme “The Great Gatsby”, versão de 2013, realizado por Baz Luhrmann, a qual despertou a atenção e o entusiasmo dos alunos, pois, segundo Gabrovec (20), um filme diminui a diferença generacional entre o professor e os alunos, mas também permite observar lugares e pessoas, sobre os quais estiveram a ler, ajudando na descodificação da linguagem corporal, na audição de diferentes línguas, sotaques e traços prosódicos. Desta forma, os alunos observam diferentes realidades culturais sem saírem da sala de aula, constituindo estas atividades uma ponte para outras atividades, tais como debates, “role-plays” ou atividades de produção escrita.

A pedido dos alunos, os debates foram bastante trabalhados durante as sessões. Corbett (5) referiu que estes promovem, de forma genuína, o respeito e o entendimento; promovem também uma atitude descentralizadora, pois o aluno tem que se colocar no lugar do outro e refletir sobre tópicos com os quais poderia concordar ou discordar totalmente. Esta interação contribuiu para o desenvolvimento de várias componentes dentro da competência intercultural: a componente cognitiva, a componente afetiva e a componente praxeológica. Segundo Bastos (56), no que diz respeito à componente afetiva, o aluno/comunicador é um indivíduo com a sua própria língua e cultura, com toda a sua complexidade e limitações, mas que reconhece o outro como sendo diferente, estando predisposto a interagir com ele. A componente praxeológica/pragmática relaciona-se diretamente com o carácter prático e dinâmico dos debates. A interação acontece porque nos descentramos de nós mesmos, valorizando a consciência cultural crítica em articulação com o “savoir s’engager” de Michael Byram, já referido anteriormente.

À semelhança do que foi feito com o grupo de língua alemã, também nesta turma pedimos aos alunos que colaborassem na atividade árvore da poesia, que celebrava o dia

internacional da poesia e pretendia chamar a atenção para a diversidade linguística e cultural no mundo.

Durante a semana de 22 a 26 de fevereiro lecionámos dois segmentos de 45m à turma 9º3 do ensino básico, grupo que já conhecíamos, pois já tínhamos efetuado algumas observações de aulas.

Após uma reunião com a professora titular da turma, Dr^a. Isabel Lopes, foi-nos proposto a lecionação de duas aulas da unidade que o grupo estava a trabalhar: “Jobs”. A Dr^a. Isabel Lopes referiu que seria conveniente abordar o subtema “summer jobs for teens”, o qual se afigurou, desde logo, interessante e apelativo, pois estaria dentro do nível dos interesses da faixa etária dos alunos.

Planificámos as aulas tendo sempre em perspetiva o grupo: turma homogénea no que diz respeito aos conhecimentos de língua inglesa, com elementos que se destacam pelo excelente nível de língua; alunos trabalhadores, dinâmicos e participativos. Demos preferência a textos e imagens autênticos que refletissem os seus interesses, mas que também dessem a conhecer diferentes vivências, de modo a poder desenvolver a competência intercultural. Este trabalho foi sempre coordenado e orientado pela professora orientadora, sugerindo melhoramentos ao trabalho, levando-nos à reflexão sobre determinados aspetos: “Que dúvidas poderão surgir?”, “Que conteúdos são mais pertinentes?”, “Será este texto adequado para este nível?”, entre outros.

A primeira sessão decorreu ao fim de um dia pleno de aulas, mas as atividades propostas tinham um cariz dinâmico, pelo que optámos por exercícios que desenvolvessem a competência oral, deixando a prática da competência escrita para a correção do exercício de compreensão do oral. Esta estratégia parece ter resultado muito bem, já que a sessão decorreu com ritmo e fluidez.

O segundo segmento lecionado decorreu numa sexta-feira, pelas 8 horas da manhã, começando pela reflexão de uma imagem que ilustrava um texto autêntico: uma imagem de um jovem assistente de um festival de música, profissão que a maioria dos jovens presentes gostaria de ter. A partir daqui, desenvolvemos a restante planificação: leitura e compreensão do texto e elaboração de atividade preparatória para o exercício de competência escrita, a desenvolver no final da sessão. Esta atividade final tinha um cariz muito dinâmico e resultou em entrevistas teatralizadas reveladoras de grande criatividade e empenho, nas quais os alunos teriam que se descentrar de si próprios e assumir diferentes perspetivas: candidato a um emprego e entrevistador.

Como reflexão final, podemos concluir que as duas sessões decorreram de uma forma muito agradável e dinâmica, tendo os alunos correspondido com entusiasmo e empenho.

4.3. Terceiro período

Após a visita de estudo realizada à exposição de arte contemporânea patente no Museu Berardo, pedimos aos alunos que pesquisassem, como trabalho de casa, um poema que ilustrasse uma obra de arte escolhida durante a visita de estudo. Para tal, sugerimos o sítio www.thepoetryarchive.org. Os resultados foram muito interessantes: os alunos foram chamados a apresentar as suas reflexões e a razão das suas escolhas. Pode-se observar que tal como Byram, Gribkova e Starkey (20) referiram: o estranho tornou-se familiar e o familiar tornou-se estranho. Também Corbett (6) refere que a arte e a literatura são meios eficazes para tornar o quotidiano “menos familiar”, gerando reflexão e debate sobre diferentes formas de agir ou de entender esse quotidiano que nos é familiar.

Esta atividade promoveu a reflexão acerca das obras de arte e poemas entre os alunos, já que todos foram convidados a partilhar as suas ideias e reflexões; todos puderam observar que cada um tem concepções diferentes de uma mesma imagem ou poema e que todas as reflexões são válidas, promovendo-se assim o respeito e a tolerância.

5. Lecionação da P.E.S. em alemão

Neste capítulo daremos relevância à lecionação em alemão, seguindo uma ordem cronológica.

5.1. Primeiro período: Unidade de diagnóstico: *Die Schule*

O primeiro período do ano letivo dividiu-se em duas partes: observação de aulas, planificação e consequente lecionação da unidade de diagnóstico.

Depois de procedermos a várias observações de aulas ministradas pela Professora Orientadora, demos lugar à planificação de uma unidade didática de diagnóstico, sendo que a escolha recaiu no tema: *Die Schule* (a Escola). Havia, no entanto, que conferir-lhe uma abordagem intercultural pois, de acordo com Moeller e Nugent (14), quando a competência intercultural é uma parte integral da linguagem da sala de aula, os alunos

começam a utilizar a língua como um ponto de partida para a criação de relacionamentos e entendimentos com membros de outras culturas.

De modo a preparar a planificação, começámos por consultar o programa de alemão do Ministério da Educação e o manual escolar, tendo sempre em mente a abordagem intercultural do tema. Apesar do entusiasmo inicial, várias foram as dúvidas que foram surgindo ao longo da planificação: grau de dificuldade dos materiais didáticos, recursos a utilizar, sequência dos materiais, tempo dedicado a cada tarefa, entre outras, as quais foram sendo esclarecidas ao longo dos seminários de orientação.

Planificámos um total de três sessões, que se estenderam por cinco aulas de 45m, devido, sobretudo, à extensão dos materiais didáticos.

Como os alunos já tinham focado, em parte, o tema no ano anterior, decidimos iniciar a abordagem com uma atividade de *brainstorming*, de modo a reavivar os conhecimentos já adquiridos. Verificámos que os alunos tinham já estratégias facilitadoras da aprendizagem, tal como, o uso de cores para identificar o género das palavras: a cor vermelha indica o feminino, o azul o masculino e o verde o neutro. Desta forma, os alunos agruparam os vocábulos referentes ao tema em estudo, tendo também a oportunidade de relembrar algumas características que ajudam a identificar o género das palavras em alemão.

De seguida, pedimos aos alunos que identificassem, num mapa, os vários departamentos/ serviços de uma escola alemã. De seguida, entregámos várias legendas em língua portuguesa e alemã, para que os alunos pudessem identificar os vários espaços da sua escola. A atividade, previamente autorizada pela Direção da escola, revelou-se bastante dinâmica, pois permitiu que os alunos saíssem do espaço da sala de aula e pudessem realizar uma atividade, não só didática, mas também divertida. (figura 3).

Estas duas primeiras atividades serviram como *Vorentlastung* para a leitura de um texto sobre a rotina escolar de um aluno suíço, oriundo de Zurique. Pedimos aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre as características gerais desta cidade e dos países DACH, como trabalho de casa. Com a leitura deste texto e a posterior análise de um horário escolar dos alunos pudemos constatar algumas especificidades escolares nos países DACH, comparando-as com a escola portuguesa e estabelecendo um elo de ligação entre ambas, pois, e de acordo com Bredella (151), se se enfatizarem apenas as diferenças entre as línguas, perder-se-á o potencial de ligação que existe entre elas.

A segunda aula planificada começou com a reflexão sobre as pesquisas elaboradas: projetámos um mapa dos países DACH e os alunos identificaram-nos, procedendo à enunciação de várias características gerais destes países. Aproveitando a diversidade linguística existente na Suíça, pedimos aos alunos que identificassem as várias línguas que se falavam na escola e as diferentes nacionalidades aí existentes. Os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a sua escola, as suas vivências e rotinas escolares.

No início da 3ª aula planificada colocámos na porta da sala de aula, um dístico que informava acerca da língua que ali se aprendia, referindo: *Mein Lieblingsfach ist Deutsch! Ich unterrichte gern Deutsch, weil es interessant und toll ist! Und ihr, was findet ihr?* Pedimos aos alunos que qualificassem as várias disciplinas utilizando diferentes adjetivos e que posteriormente fizessem frases lembrando a estrutura *weil*. Projetámos um horário escolar de uma escola alemã e os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre este e o seu próprio horário escolar, o qual foi compilado em língua alemã.



Figura 3

De seguida, os alunos completaram um e-mail e tendo este como exemplo, elaboraram uma resposta, na qual relatavam a sua opinião sobre a escola, sobre o horário

e atividades preferidas. Este exercício de reprodução/produção serviu como elemento avaliativo.

A 4ª aula começou com a celebração de uma festividade- *Halloween*. Decorámos uma abóbora, que levámos para a sala de aula, criando o ambiente necessário para a elaboração de um ficheiro sobre esta celebração. Observámos que estas pequenas quebras na rotina escolar estimulam os alunos, motivando-os para as aprendizagens. De seguida, distribuímos cartões com imagens e pequenas legendas. Seguindo o exemplo da professora, os alunos teriam que elaborar frases que descrevessem aquelas imagens. Esta atividade da fase de *Einstieg*, foi seguida de um exercício, cujo contexto remetia para a próxima unidade gramatical a explorar: *Possessivpronomen*. Introduzimos esta unidade circulando pela sala (aproveitando objetos dos alunos) e enunciando frases com estes pronomes: “.....hat eine Tasche. **Ihre** Tasche ist rot.”

No final da aula, pedimos aos alunos que elaborassem uma ficha de revisão sobre os plurais, para trabalho de casa.

A 5ª, e última aula, iniciou-se com a correção dos trabalhos de casa. De seguida, pedimos aos alunos que colocassem perguntas aos seus colegas acerca das suas rotinas e vivências escolares. Para tal, distribuímos um ficheiro com algumas sugestões de perguntas. Enquanto os alunos faziam perguntas e davam respostas, circulámos pela sala de aula, intervindo, apenas, se necessário. Os alunos tiveram oportunidade de colocar várias perguntas aos restantes colegas, atividade que serviu como avaliação da sua produção oral.

Como reflexão, concluímos que esta unidade de diagnóstico serviu como instrumento de preparação e aprendizagem para as futuras aulas a lecionar. Os aspetos positivos a salientar foram: apoio prestado pela Professora Orientadora e motivação dos alunos. No que concerne os aspetos a melhorar, salientamos a dimensão dos materiais e o domínio das nossas intervenções.

Durante o 1º período, os alunos elaboraram atividades que visavam o desenvolvimento das suas competências interculturais, tais como: elaboração de uma lanterna (aquando da comemoração de Martinstag) e contacto com músicas e costumes tradicionais natalícios dos países DACH. De modo a promover esta competência, é importante que os alunos reflitam sobre: “Bei mir ist es wie so.” / “Wie ist es bei dir?”

5.2. Segundo período: Unidade de avaliação formativa: *Traumberuf*

A partir do início do 2º período as aulas passaram a ser em regime de *co-teaching*. Estivemos sempre ao corrente das unidades a lecionar, preparando materiais adequados às várias unidades letivas e fases da aprendizagem.

Com o objetivo de refletir sobre as tradições carnavalescas nos países DACH, pedimos aos alunos, que pesquisassem aspetos relativos a esta celebração nos países de língua alemã. Na aula seguinte, projetámos algumas imagens referentes a essas tradições, prontamente identificadas pelos alunos, contrastando-as com as tradições portuguesas. Elaborou-se, de seguida, um cartaz com relatos das tradições carnavalescas dos alunos. (figura 4)



Figura 4

O tema escolhido para a planificação sumativa era bastante interessante e motivador. Depois de consultarmos o programa de alemão e de procedermos a várias pesquisas de materiais autênticos, planificámos 3 aulas de 45m cada, tendo em conta os aspetos mais positivos da última planificação e tentando evitar erros anteriores. Decidimos iniciar a abordagem ao tema recorrendo à projeção de imagens alusivas à *Traumberuf*. Pedimos aos alunos que pensassem nas suas profissões de sonho, à medida que se anotavam alguns exemplos no quadro. De seguida os alunos leram uma entrevista e como atividade de *Vertifung* teriam que elaborar uma entrevista semelhante, a pares, a qual dramatizariam no final da aula. Este exercício de produção oral revelou-se bastante

dinâmico e criativo, com os alunos a usarem várias expressões enfáticas. A 2ª aula planificada foi assistida pela Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso, orientadora da PES na FSCH. Começámos por projetar imagens nossas enquanto criança (com fatos de Carnaval de enfermeira e de cabeleireira), pedindo aos alunos que identificassem as profissões e perguntando quais seriam as profissões de sonho das crianças portuguesas. As respostas foram sendo anotadas no quadro. De seguida entregámos um gráfico referente às preferências profissionais das crianças alemãs. Pedimos aos alunos que o interpretassem, encorajando-os, desta forma, à descoberta de contrastes entre eles e as crianças alemãs, tal como Michael Byram (cit. por Moeller e Nugent 11) sugeriu. Recorrendo a frases existentes no texto que ilustrava o gráfico, os alunos construíram, desta forma, frases utilizando um novo tempo verbal: o futuro. Como atividade de produção oral, os alunos fizeram pequenas entrevistas, aos seus colegas, sobre as suas profissões de sonho. Como trabalho de casa, pedimos aos alunos que pesquisassem sobre algumas profissões de sonho das crianças alemãs. Os alunos teriam ainda que identificar várias profissões (ocupações profissionais pouco vulgares) como atividade de *Vorentlastung* para a aula seguinte.

A 3ª aula planificada teve como início a reflexão sobre as pesquisas elaboradas e com a correção do exercício de expansão do vocabulário. De seguida, projetámos a imagem de uma jovem alemã autora de um livro. Os alunos puderam descrever a imagem, antes de ler um artigo de jornal sobre as suas experiências profissionais. Este texto, um material autêntico, promovia a desconstrução de estereótipos, pois esta jovem experimentou cerca de 30 atividades profissionais (muitas associadas ao género masculino e pouco vulgares), sempre em busca da sua profissão de sonho. Segundo Bredella (148), adquire-se uma nova visão do mundo aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como a visão do que é familiar se torna mais relativa ao sairmos do nosso sistema linguístico e ao aprendemos a usar um diferente. Como trabalho de casa, pedimos aos alunos que efetuassem uma pesquisa sobre profissões modernas/ menos comuns em Portugal, cujos resultados seriam analisados na aula seguinte.

Como reflexão, podemos concluir que existiu um maior controlo no tempo dedicado às intervenções do professor, privilegiando as participações dos alunos. Os recursos e exercícios utilizados foram mais variados, mas menos exaustivos, o que resultou em aulas mais dinâmicas. Houve, também, um maior cuidado na preparação dos materiais a fornecer aos alunos, procurando fontes mais diversificadas e atualizadas. O

sistema de aulas em *co-teaching* permitiu-nos, também, uma maior confiança aquando das aulas assistidas.

No final do 2º período, e no âmbito da atividade, *Árvore da Poesia*, pedimos aos alunos que pesquisassem e escrevessem um poema em língua alemã, a ser colocado na árvore. Os alunos teriam também a tarefa de interpretar o poema e explicá-lo aos colegas.

5.3. Terceiro período: Unidade de avaliação sumativa: *Freunde und Freundschaft*

No início do terceiro período planificámos uma outra unidade, sendo o tema escolhido: *Freunde und Freundschaft*. Esta temática era bastante aliciante e propícia ao desenvolvimento da abordagem intercultural, pois incluía um subtema dedicado a festas e celebrações, no qual se abordariam vários aspetos socioculturais.

Tendo sempre em mente as aprendizagens previamente adquiridas e as aulas assistidas da Dr^a. Esmeraldina Gralha, a 1ª aula começámos por sentar os alunos em círculo. Os alunos descreveram várias imagens que retratavam a amizade, enquanto falavam sobre os seus melhores amigos. De seguida, e ainda sentados em círculo, os alunos leram um poema sobre as várias definições de amizade, referindo quais as mais relevantes para si. Projetámos, de seguida, um “Elfchen” (poema constituído por 11 palavras), acerca do mesmo tema, o qual serviria de exemplo e de inspiração para a tarefa de produção escrita: os alunos teriam que, em pares, redigir um “Elfchen” sobre a amizade. Esta 1ª aula terminou com a leitura dos poemas realizados pelos alunos.

A 2ª aula planificada foi assistida pela Professora Orientadora da FCSH, Prof.^a Doutora Clarisse Costa Afonso e começou com a descrição de uma imagem, a qual serviria com introdução preparatória para as tarefas seguintes. Os alunos realizaram um exercício de *Vorentlastung*, seguido da leitura de um texto, que continha a descrição de dois amigos. Pedimos aos alunos que descrevessem duas imagens, de modo a preparar a atividade seguinte: revisão das declinações do artigo indefinido no acusativo. Os alunos realizaram parte de um exercício gramatical, o qual deveria ser terminado em casa. Já no fim da sessão, referimos que no domingo seguinte comemorar-se-ia o dia internacional do livro, aproveitando a ocasião para darmos, aos alunos, alguns poemas sobre o tema em estudo: a amizade. Foi pedido aos alunos que pesquisassem, como atividade de trabalho de casa, sobre algumas festividades alemãs e portuguesas. Com recurso ao projetor, mostrámos um slide que continha várias orientações para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. A aula terminou com a leitura dos poemas oferecidos aos alunos.

A terceira aula começou com a correção do trabalho de casa sobre as declinações do artigo indefinido no acusativo. Como se verificaram algumas dúvidas, recorremos a exemplos mais concretos para os alunos, referindo-nos à descrição de cada um deles, estratégia que se revelou bastante útil. A segunda, e última parte da aula, foi dedicada às pesquisas elaboradas pelos alunos acerca de várias festividades portuguesas e alemãs: os alunos aperceberam-se das características gerais e particulares de cada festividade, podendo refletir sobre as motivações daquelas tradições culturais.

A última aula planificada começou com a elaboração de um cartaz alusivo às pesquisas sobre as festividades. (figura 5)

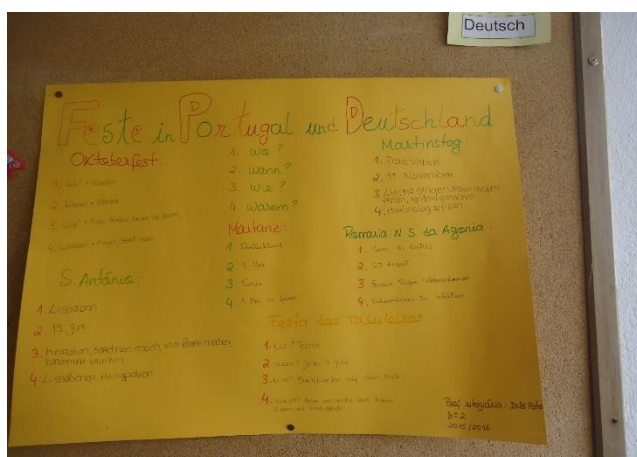


Figura 5

De salientar que os alunos gostam de realizar estas tarefas práticas, após a elaboração de trabalhos de pesquisa, atitude que se verificou ao longo de todo o ano letivo.

A aula prosseguiu com a análise de três convites. De seguida, os alunos elaboraram um exercício de compreensão do oral. A sessão terminou com a elaboração de um convite, em língua alemã, alusivo à “Semana do Patrono”, celebração a decorrer na ESFMP, na semana seguinte.

Como reflexão final desta unidade lecionada, salienta-se a maior atenção dada à escolha e preparação dos materiais, variedade de recursos e tempo atribuído a cada atividade. As aulas foram mais centradas nos alunos e no desenvolvimento das várias competências. A competência intercultural esteve sempre presente, nomeadamente, no desenvolvimento de uma postura autocrítica e da consciencialização de outros hábitos culturais, distintos dos seus.

6. Projetos e visitas de estudo

Dia europeu das línguas

O dia europeu das línguas foi assinalado na ESFMP com várias iniciativas. No que concerne ao grupo de inglês/alemão, elaborou-se uma atividade de *peddy paper*, na qual a orientanda teve parte ativa: conceção de perguntas para o *quiz* em língua alemã e participação na organização da atividade de língua inglesa. Com esta atividade pretendia-se chamar a atenção dos alunos para a importância da aprendizagem das línguas. Desta primeira participação em atividades, salientamos o caráter dinâmico e interventivo da escola, pessoal docente e alunos.

Exposição: O muro de Berlim

Após uma reunião com a Sr.^a Diretora da ESFMP, a Dr.^a Ana Pina, requereu-se ao grupo de alemão a organização de atividades que divulgassem a aprendizagem da língua alemã. Deste modo, e aproveitando a proximidade da data, decidiu-se pela realização de uma exposição de fotografia alusiva à queda do muro de Berlim e à reunificação alemã (Figura 6). Produzimos um cartaz, referente ao tema, afixado na sala de aula da turma de alemão 8º2, aproveitando esse facto, para explicarmos aos alunos os eventos ocorridos antes, durante e após a queda do muro de Berlim. (Figura 7)



Figura 6



figura 7

O Carnaval na Alemanha

Com o propósito de darmos a conhecer vários costumes carnavalescos na Alemanha, organizámos uma apresentação em formato *Powerpoint*, projetada na sala

polivalente da ESFMP, para toda a comunidade escolar; a apresentação focava várias tradições carnavalescas, suas origens e relação com algumas tradições portuguesas. Com esta atividade tentámos desenvolver a competência intercultural, já que os alunos puderam aperceber-se das diferenças e semelhanças entre as tradições portuguesas e alemãs.

Visita de Estudo ao Instituto Alemão de Lisboa

A visita de estudo ao *Goethe Institut* em Lisboa foi organizada pela Dra. Esmeraldina Gralha, com a nossa colaboração, e tinha como objetivo dar a conhecer este espaço e as suas ofertas, proporcionando um contacto mais próximo com a cultura e língua alemã, para além de motivar, ainda mais, os alunos para a prossecução das suas aprendizagens nesta língua.

Depois de agendada a data com a instituição, tratou-se de toda a parte mais burocrática da visita: transportes a utilizar, autorização dos pais, valor a gastar, horários, entre outros.

A visita ocorreu a 1 de março de 2016 e à hora marcada fomos recebidos pelo Sr. Marc Weber, assistente do diretor pedagógico, o qual nos orientou numa visita guiada pelo Instituto. Os alunos foram levados até uma das salas de aulas onde puderam participar num questionário sobre cultura geral dos países DACH, em língua alemã e também tiveram a oportunidade de cantar músicas alemãs em Karaoke.

Pelas 12h30 os alunos dirigiram-se ao restaurante onde puderam desfrutar de uma refeição tipicamente alemã.

Os alunos ficaram muito satisfeitos com esta visita e alguns dias mais tarde contaram que tinham procurado, no sítio “Youtube”, canções em alemão e que as estavam a praticar em casa!

Em conclusão, esta visita despertou ainda mais curiosidade pela língua e cultura alemãs, pois estes alunos tiveram a oportunidade de contactar diretamente com diversos elementos socioculturais que normalmente lhes chegam, somente, através dos manuais escolares.

6.5. A árvore da poesia

A poesia e a natureza são elementos transversais a todas as línguas e culturas, pelo que decidimos organizar uma atividade que juntasse ambas, aproveitando a proximidade do dia 21 de março, dia da árvore e dia internacional da poesia.

Para tal, no dia 18 de março, colocámos um ramo de um abrunheiro selvagem (árvore muito comum e quando podada, cresce novamente), na sala polivalente da escola. Informou-se os colegas docentes de outros departamentos de línguas e pediu-se a sua colaboração no incentivo à escrita de poemas nas várias línguas que se aprendem na escola: português, inglês, alemão e francês (figura 8).

A iniciativa foi muito acarinhada pela comunidade, cumprindo o seu objetivo: fazer com que a comunidade escolar se unisse em volta de valores como a educação e a cooperação, a partir de elementos comuns a todos (figuras 9 e 10).



Figura 8



Figura 9



Figura 10

A Páscoa em língua alemã

Na sexta-feira, dia 19 de março de 2016, organizámos um jogo com perguntas e respostas e imagens alusivas às tradições pascais nos países DACH: a comunidade escolar foi convidada a participar nesta iniciativa, com o objetivo de dar a conhecer a língua alemã e as celebrações típicas da época pascal. De salientar e agradecer, a participação da colega alemã Helena Heibl (a realizar um estágio na ESFMP), estudante na Universidade de Koblenz- Landau. (figura 11)



Figura 11

Visita de estudo ao Museu Berardo

No início do 3º período realizou-se a visita de estudo guiada em língua inglesa ao Museu Berardo, em Belém. Segundo Byram, Gribkova e Starrkey (19) estas visitas de estudo constituem uma oportunidade para desenvolver o *savoir-être* (capacidade de descentração) e o *savoir apprendre* (competências de descoberta). Durante a planificação da visita (por nós elaborada), houve o cuidado de seguir as três fases propostas por estes autores (19): fase preparatória, fase da visita e a fase pós visita de estudo. Durante a primeira fase foi pedido aos alunos que expressassem as expectativas acerca da visita que iriam fazer, numa segunda fase, e já no museu, foi pedido aos alunos que aproveitassem a visita ao máximo e que registassem, num documento feito pela professora estagiária, informação sobre uma obra de arte ao seu gosto.

De modo a aproveitar todo um rico contexto cultural e histórico, e depois de um intervalo para o almoço, voltou-se a reunir os alunos para uma nova atividade: um *peddy-paper* cultural por Belém. Através das indicações dadas pela professora estagiária, os alunos teriam que elaborar várias atividades, com vista a um maior conhecimento do vasto património cultural ali existente.

Na aula seguinte procedeu-se à elaboração escrita de um relatório (fase pós visita de estudo), feito em grande grupo, no qual se relatou os principais momentos da visita.

CONCLUSÃO

“Can one learn this knowledge? Yes; some can. Not, however, by making a course in it but through “experience”.- Can someone else be a man’s teacher in this?- Certainly. From time to time he gives him the right *tip*- This is what “learning” and teaching are like here.” (Wittgentstein cit. em Witte 89)

A epígrafe com que se abre a conclusão desta dissertação é reveladora do processo de aprendizagem profissional, acadêmico e pessoal vivido ao longo dos últimos dois anos, principalmente aquando da prática letiva. Aprendemos muito com a experiência dos orientadores e com a prática letiva. Aprendemos, também, que língua e cultura são elementos dinâmicos, em constante transformação, tal como os próprios alunos, nos quais tentámos desenvolver, através de aspetos socioculturais, a competência intercultural, a qual constituiu o principal objeto de estudo desta dissertação. Ao longo desta etapa, pretendemos desenvolver capacidades que permitam aos alunos, numa sociedade multicultural, conhecer e respeitar as restantes culturas, comunicando com elas e focando-se nessa interação e não nas diferenças culturais que as constituem. Concluímos, também, que a aula de língua estrangeira vai contribuir para uma nova definição de cultura: aquilo que os alunos tinham como possível definição do termo, passa também a englobar o conhecimento dos valores e hábitos do “*Outro*”, tal como Kronenfeld, cit. em Witte (95) sugeriu:

“Culture has no existence outside our individual representations of it, and since these representations are variable, there exists no single place where the whole of any culture is stored or represented. Thus, culture is necessarily and intrinsically a distributed system”.

Concordamos, ainda, com Witte (96), na defesa de que um dos princípios centrais da aprendizagem intercultural prende-se com a sua capacidade explorativa/experiencial, pelo que durante a prática letiva, os alunos foram incentivados a desenvolver diversas pesquisas de teor sociocultural.

Concluímos, também, com a nossa prática letiva, e de acordo com Witte (103), que o desenvolvimento da abordagem intercultural é um processo contínuo, experiencial e transformativo, o qual acompanhará o aprendente durante toda a sua vida.

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento desta competência, promovendo atividades que levem à desconstrução de estereótipos, que conduzam à

reflexão sobre os hábitos dos alunos e também sobre novas práticas culturais, promovendo a interação e a cooperação com representantes de outras culturas.

Bibliografia

Afonso, Clarisse Costa. “Professores de Língua Estrangeira: que Competências?” *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos, Experiências*. Org. Rosa Bizarro e Fátima Braga. Porto: Porto Editora, 2006. 450-459. Impresso

Bastos, Mónica. *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014. Web 29 julho 2016

Bolten, Jürgen. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, 2007. Web. 28 abril 2016

Bredella, Lothar. “The Significance of Intercultural Understanding in the Foreign Language Classroom”. *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Ed. Teo Harden, Arnd Witte. Berna: Peter Lang, 2000. 145-168. Impresso

Byram, Michael, Bella Gribkova, Hugh Starkey. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Concelho da Europa, 2002. Impresso.

Brooks-Lewis, Kimberley Anne. “Adult Learner’s Perceptions of the Significance of Culture in Foreign Language Teaching and Learning”. *Journal of Education and Training Studies* (2014): 9-19. Web. 27 novembro 2015

Concelho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Trad. Rosário, Maria Joana Pimentel, Nuno Verdial Soares. Porto: Asa Editores, 2001. Impresso.

Corbett, John. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: CUP. 2010: 1-10. Impresso

European Comission, *Intercultural Competence Curriculum Framework*. 2012. Web. 29 julho 2016

European Centre for Modern Languages, *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*. Ed. Lázár, Ildikó, et. Al. Estrasburgo: Council of Europe, 2007. Web. 5 novembro 2015

Kramsch, Claire. “Culture in Foreign Language Teaching.” *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1 (2013): 57-78. Web. 4 maio.2016

Kramsch, Claire. “Language and Culture”. n.p: 305-317. Web. 4 maio.2016

European Comission, *Intercultural Competence Curriculum Framework*. 2012. Web. 29 julho 2016

Heringer, Hans- Juergen. “How to Improve your Understanding”. *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Ed. Teo Harden, Arnd Witte. Berna: Peter Lang, 2000. 27-40 Impresso

Moeller, Aleidine, Kristen Nugent. “Building Intercultural competence in the language classroom”.n.p, n.d. Web. 5 novembro 2015

Neuner, Gerhard. “The “Key Qualifications” of Intercultural Understanding.” *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Ed. Teo Harden, Arnd Witte. Berna: Peter Lang, 2000. 41-52. Impresso

Oliveira, Luciano Amaral. “O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras”. *Sitientibus* 37 (2007): 61-74. Web 6 ago.2016

Ramos, Natália. “Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos”. *Revista portuguesa de pedagogia*. 41-3(2007):223-244. Web 27 novembro 2015

Silva, Maria do Carmo Vieira da. *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, 2008. Impresso

Gabrovec, Veronika Rot. “Introduction- Intercultural competence through literature, films and songs”. *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*. Ed. Lázár, Ildikó, et. Al. Estrasburgo: Council of Europe, 2007. 19-22. Web. 5 nov. 2015

Welsh, Alistair. “Avoiding Stereotyping and Enhancing Intercultural Understanding”. *Journal Teflin* (2011): 40-44. Web. 29 julho 2016

Witte, Arnd. “On the teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the ‘Inter’”.*Intercultural Competence- concepts, challenges, evaluations*. Ed. Arnd Witte, Teo Harden. Berna: Peter Lang, 2011. 89-105. Impresso

Yuen, Ka-Ming. “The representation of foreign cultures in English textbooks” *ELT Journal* 65/4: Oxford University Press, 2011. Impresso

APÊNDICE 1

EXEMPLOS DE PLANIFICAÇÕES DE AULAS

EXEMPLO 1.1 (PLANIFICAÇÃO DE AULA EM INGLÊS)



Unit Plan: Consumerism

Class: 11º7

number of students: 23

Time: 90+ 90+90+90+90

Teacher trainer: M^a. Constança Maia Alves

Trainee Teacher: Inês Pato

1st lesson- "The roaring consumers"

General aims	Procedures	Interaction Patterns	Resources	Time
To analyse and critically interpret some images from the 1920's	Teacher (T.) hands out a worksheet with some images from the 1920's. T. asks students (S.) to analyse them and say what they suggest them. (I expect answers such as: the pictures portray women's emancipation; the right to vote; women could express themselves freely; advertising campaigns announced new products to a new consumer society; people looked for cities to live; those were times of relaxation, easiness and enjoyment despite the Prohibition Act).	teacher↔students	Worksheet 1	15'
To suggest a research work	T. may ask S. to make a research about some historical events such as Great Depression, Wall Street Crash, WW1 or			

To suggest further reading	Prohibition Act if they have doubts. As students are reading Eça de Queiroz in Portuguese Classes, T. recommends a short story by this author, <u>Civilização</u> , that portrays the relationship between modern (some useless) inventions and simple natural things like the sound of water or the taste of a homemade chicken broth.			
To reflect on people's behaviour To formulate a definition of "The Roaring Twenties"	T. asks if S. know what that decade's motto was and why that motto and that name- <i>The Roaring twenties</i> . T. writes students' suggestions on the board.		board	
To scan a text for specific information To express their opinions about the content of the text	S. read a passage of "The Great Gatsby" by F. Scott Fitzgerald. T. helps with vocabulary, when necessary. S. answer questions on the passage. The correction is done orally. S. are asked to express their ideas on the society portrayed in the passage.	Individual work teacher↔students	Worksheet 2	25'
To comprehend a listening text To reflect on a film's trailer	S. watch a trailer of the film "The Great Gatsby".	teacher↔students	Worksheet 2 https://youtu.be/uyZrLD_fDLy	2:03' 15'

To express their opinions relating them to their knowledge of the 1920's	<p>T. only shows part of the trailer. T. stops at 1m36. S. answer some questions based on the part they have just watched. S. are asked to guess a character's reaction. S. watch the rest of the scene and comment on their ideas of that last part.</p> <p>S. comment on the existing connection between the book passage, the film trailer and "The Roaring Twenties".</p>		accessed in February 2016	
<p>To reflect on their own views of money as a synonym of life quality and happiness</p> <p>To debate a subject</p>	<p>S. are divided into two groups and prepare a debate: one group should defend the pros and the other the cons of: "Money is synonym of life quality and happiness".</p> <p>S. debate in class. S. are aware that speaking activities will be evaluated.</p>	students↔students	Worksheet 2	30'
To summarise the content of the lesson	T. asks students what they did on that lesson	teacher↔students		2'

2nd lesson- "The consumer's art"

General aims	Procedures	Interaction Patterns	Resources	Time
To interpret a poem	S. are asked to read a poem by the Portuguese author Paulo Franco.	Individual work	Worksheet 3	25'
To reflect on themselves as "gatherers"	S. are asked to analyse it bearing in mind the previous lesson. T.	Teacher↔class	board	

	corrects the answers on the board.			
To observe and analyse a painting.	T. shows a painting by Frida Kahlo- "My dress hangs there".		Data show, computer	25'
To find a relation between the previous poem and the painting	S. make a written commentary for evaluation on the existing relationship between the poem and the painting. T. may help with some vocabulary, when needed.	Individual work	Worksheet 4	
To observe and reflect on some paintings	S. are asked to observe some paintings by Andy Wahrol.	Teacher↔ class	Worksheet 5	20'
To reflect on this type of art and its possible meaning	S. analyse these paintings and answer some questions about them. The correction is done orally. T. informs S. that this year, "O Jardim dos Pintores" in Casa da Cerca, in Almada, is inspired in Wahrol's painting "Flowers". T. suggests a visit to that Art Centre.			
To comprehend a listening text	S. listen to a short biography on the life of Andy Wahrol and fill in the gaps with the right information. The correction is done orally.		http://www.biography.com/people/andy-warhol-9523875 accessed in February 2016	
To reflect and discuss on their definition of art	S. have already dealt with several forms of art and so they are in the position of commenting on two definitions of art.	students↔ students	Worksheet 5	18'

To give a personal opinion	S. give their opinion about the works of art they have already analysed in classes.			
To summarise the content of the lesson	T. asks S. what they did on that lesson	teacher↔students		2'

3rd lesson – Teens and overconsumption

General aims	Procedures	Interaction Patterns	Resources	Time
<p>To reflect on the relation between a picture and the title of a book</p> <p>To reflect on the relation between a picture and paintings from different decades</p> <p>To prepare a research work To reflect critically on their society's relationship towards consumerism</p>	<p>T. shows a picture of book's cover and asks S. to reflect on the image and on the book's title.</p> <p>S. are asked to relate this picture with Wahrol's paintings they analysed on the previous lesson. T. might show the paintings again. (I expect answers like: There is a big connection between the picture and the paintings; the decades are different but the behaviour is similar: consumerism is part of people's lives; people give much attention to material things; ...)</p> <p>T. asks S. to interview their relatives, neighbours or friends about their consuming habits. T. suggests some questions. S. must present their</p>	<p>teacher↔class</p> <p>students↔students</p>	Worksheet 6	15'

	findings on the following class.			
<p>To identify and reflect on a word</p> <p>To comprehend an article on teens' consuming habits</p> <p>To reflect on their spending habits</p>	<p>T. hands out a worksheet and S. should identify the brands contained in just one word: <i>Consumerism</i></p> <p>S. read a small article about consumerism and fill in the gaps with the given words.</p> <p>S. are asked to reflect on their own spending habits based on two pictures.</p>	students↔students	Worksheet 7	15'
<p>To understand a listening text.</p> <p>To listen and comprehend a son</p> <p>To reflect on the message conveyed by the song and the topic in study</p>	<p>S. fill the gaps of a song by Macklemore- "Growing up" with the required words. S. can check their answers with their partners.</p> <p>S. listen to the song and check their answers.</p> <p>S. reflect on the message conveyed by the song and make a connection between it and the topic of study: Consumerism.</p> <p>(T. suggests that S. make a research about some references made in the song: <u>The Alchemist</u>, Langston</p>	<p>pair work</p> <p>students↔students</p>	<p>Worksheet 8</p> <p>https://youtu.be/6mhtJduoCZ0 accessed in February 2016</p>	15'

	Hughes and James Baldwin)			
To build a campaign	S. are asked to build some flyers for an anti- consumerism campaign in small groups of four. The flyers will be hung on “ Sala Polivalente”.	students↔students	Student’s selection of resources	43’
To summarise the content of the lesson	T. asks S. what they did on that lesson.	teacher↔students		2’

4th lesson – “Moving art”

General aims	Procedures	Interaction Patterns	Resources	Time
<p>To reflect on some works of art</p> <p>To comprehend the meaning of works of art</p> <p>To promote the relation between the subject studied in class and the direct observation of works of art</p> <p>To improve the observation and the critical awareness of pieces of art as a reflection of society</p> <p>To stimulate the students’ interest in cultural and historical heritage</p>	<p>S. observe an exhibition in <i>Berardo Museum</i>. A guide gives explanations in English.</p> <p>S. are told that they must select one piece of art and they should take note of its characteristics.</p>	students↔students	Works of art guide	43’
To comprehend and answer a	T. hands out a worksheet with some questions that	Students↔students	Worksheet 9	43’

peddy- paper activity	S. must answer during the peddy- paper activity. S. participate on a peddy- paper activity in Belém.			
To promote students' research work	T. asks students to select a poem in the English language (for the following class) that could illustrate one of the works of art they have seen on that day. T. suggests a website (www.poetryarchive.com) S. should reflect on the meaning of their choices: -why did they select that poem to match with that piece of art? - What do they represent to them?	Teacher↔students		2'
To summarise the content of the lesson	T. asks S. what they did on that lesson.	Teacher↔students		2'

5th lesson – “The priceless value of art”

General aims	Procedures	Interaction Patterns	Resources	Time
To reflect on the exhibition and on the peddy- paper activity	S. are asked to make a report of the school trip to Belém and the visit to “Berardo Museum” in small groups of four.	students↔students	Students' notebooks	25'
To reflect on the findings	S. are asked to present their findings on the interviews they have made to their relatives on consuming habits. T. writes topics with the most common characteristics.	students↔students teacher↔students	Students' notebooks board	25'
To prepare an exhibition	S. are asked to prepare a school's exhibition entitled: “The priceless	students↔students	Students' selection of resources	38'

	<p>value of art” with their selection of poems and works of art.</p> <p>S. presented their findings on their research work (the painting by Roy Lichtenstein - “Mirror” vs “Society, am I pretty yet?” a poem by Crystal Vzuquez; the painting “Emphasizing Stillness” by David Hockney vs the poem “Ignore” by Cheyenne, among others).</p> <p>T. also presented hers: the painting “La Sheer” by Allen Jones vs the poem “Freedom is walking” by Sylvia Chidi.</p>		Data show, computer	
To summarise the content of the lesson	T. asks S. what they did on that lesson.	teacher↔students		2’

EXEMPLO 1.2 (PLANIFICAÇÃO DE AULA EM ALEMÃO)

Unterrichtsplan

Theme: Freundschaften und Traditionelle Feste Klasse: 8º2 Niveau: A2

3 Stunden: 45+45+45

Referendarbegleiterin: M^a Esmeraldina Gralha

Lehramtreferendarin: Inês Pato

Lernziele: Am Ende der Unterrichte sollen die Schüler in der Lage sein:

- sich über ihre Freunde äussern
- ein kleines Gedicht zu schreiben
- das Aussehen zu beschreiben
- eine Einladung zu schreiben
- sich über portugiesische und deutsche Feste äussern

1.Stunde

Zeit/ Min uten	U- Phasen	Unterrichtsschritte	U-Formen	Medien
15'	Einstieg	Die Lehrerin (L.) und die Schüler (S) setzen sich zusammen im Kreis und die L. zeigt Bilder und fragt: <ul style="list-style-type: none">- Was seht ihr? (Ich erwarte Antworten wie: Freunde/ gute Freunde/ gute Freundschaften, usw.). L. fragt weiter:- Wie heisst deinen/-e besten/e Freund/-in?	Plenum	Bilder Arbeitsblatt 1

		<p>- Was macht ihr zusammen?</p> <p>L. gibt einem Arbeitsblatt mit Aktivitäten die deutsche Freunde normalerweise zusammen machen können.</p>		
15‘	Erarbeitung	<p>L. gibt einem Gedicht über Freundschaft. S. lesen das Gedicht zusammen. L. hilft mit dem Wortschatz, wenn es nötig ist.</p> <p>L. fragt nach dem wichtigsten Wörtern über das Thema-Freundschaft und macht ein Diagramm auf die Tafel.</p>	Plenum	<p>Arbeitsblatt 2</p> <p>Tafel</p>
15‘	Vertiefung	<p>L. zeigt ein „Elfchen“, als Beispiel, über Freundschaft und einer/-e Schüler/-in liest es. L. erklärt die Regeln des Elfchens und S. machen ein Gedicht mit dem/der Partner/-in.</p> <p>S. schreiben die Gedichte, auf eine Pappe und hängen sie an die Wand des Klassenzimmers.</p>	Partnerarbeit	Beamer, Computer

2.Stunde

Zeit/Mi nuten	U- Phasen	Unterrichtsschritte	U-Formen	Medien
10'	Einstieg	L. zeigt ein Bild, das eine Gruppe Freunde hat, und S. beschreiben es. L. fragt nach dem Bild: - Was seht ihr auf dem Bild? - Was machen sie? - Wie sehen sie aus?	Plenum	Bild
15'	Erarbeitung	L. gibt einem Arbeitsblatt mit einem Text. S. machen eine Übung, die das Verstehen des Textes übt/hilft. Die Korrektur wird mündlich gemacht. S. lesen einem Text über eine Freundschaftbeziehung (stilles Lesen). S. füllen eine Tabelle mit Informationen aus dem Text aus. L. korrigiert auf dem Computer.	Partnerarbeit Einzelarbeit	Arbeitsblatt 3 Computer, Beamer
20'	Vertiefung	L. gibt den Schülern Pappen mit Sätzen, die Leute beschreiben, und klebt zwei Bilder an die Tafel. S. sollen die Sätze, auf die Tafel, mit den Bildern verbinden. L. nimmt einen Satz und erklärt die Adjektivdeklinaton von dem unbestimmten	Plenum Lehrerin ↔ Schüler	Pappe Tafel

		<p>Artikel mit Akkusativ. Die L. macht eine kleine Tabelle auf die Tafel. L. klebt zwei andere Bilder auf die Tafel und S. machen eine Übung mit der Hilfe der Tabelle. L. korrigierte die Übung auf dem Computer.</p> <p>L. zeigt eine Powerpoint- Folie mit traditionellen Festen in Portugal und in Deutschland. L. schlägt eine Recherche, als Hausaufgabe, über die Feste vor. L. fragt: - Wann, wie und wo sind sie gefeiert? - Warum sind sie gefeiert?</p> <p>Die L. schenkt den Schülern Gedichte über Freundschaft, weil nächsten Samstag Welttag des Buches ist.</p>		<p>Arbeitsblatt 4</p> <p>Computer, Beamer</p> <p>Powerpoint - Folie</p> <p>Gedichte</p>
--	--	---	--	---

3. Stunde

[illegible]

		<p>Antworten und korrigieren die falschen Sätze.</p> <p>Die Korrektur wird mündlich gemacht.</p> <p>S. hören die Gespräche noch einmal, um die wichtigsten Ausdrücke zu notieren. L. schreibt die Ausdrücke auf die Tafel.</p>	Plenum	<p>Arbeitsblatt 6</p> <p>Tafel</p>
10'	Vertiefung	<p>S. schreiben eine Einladung für „Semana do Patrono“ in ihren Heften. Die L. schreibt auf dem Computer.</p>	Plenum	<p>Hefte; Computer; Beamer</p>

APÊNDICE 2:

EXEMPLOS DE TAREFAS DE
OBSERVAÇÃO

EXEMPLO 2.1 (TAREFA DE OBSERVAÇÃO DE AULA DE INGLÊS)

Parâmetro observado: comunicação de instruções- 30 de setembro de 2015

No decorrer desta observação, demos relevância à forma como a professora orientadora comunicava as instruções aos alunos. Foram várias as características observadas, desde a linguagem corporal ao tipo de instruções dadas.

As instruções são dadas de uma forma clara e simples, em inglês e compreendidas por todos os alunos. O imperativo é muitas vezes utilizado, por exemplo: “Hands up”.

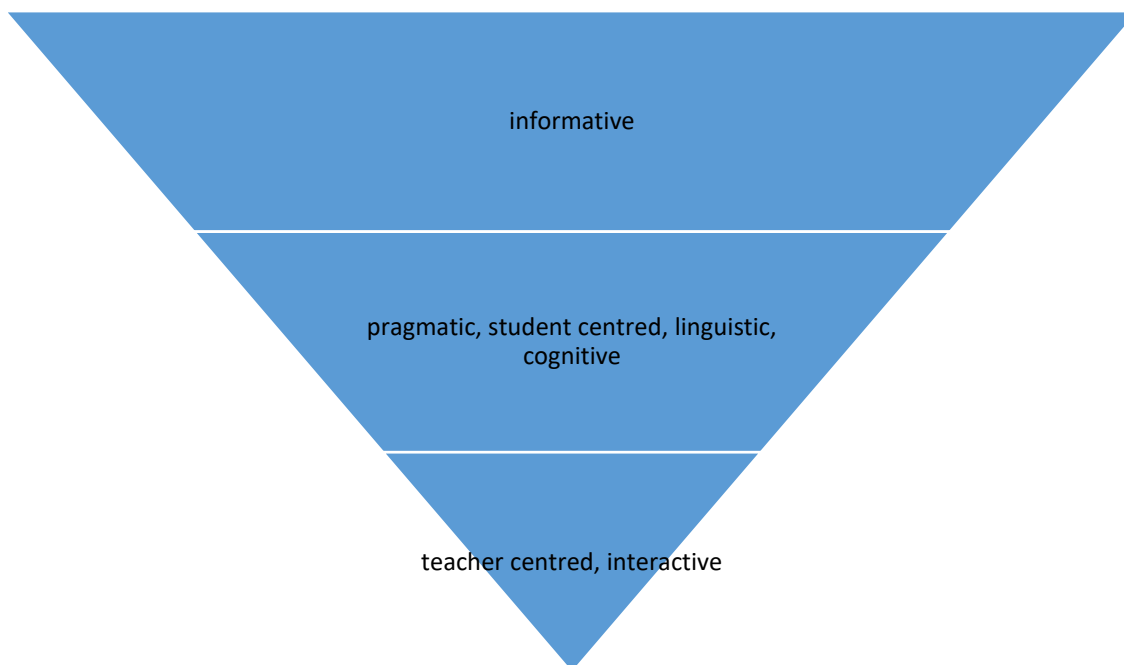
A Dr.^a Constança Alves dá primazia ao contacto direto com os alunos, chamando-os pelo nome e olhando para eles enquanto fala. Sempre que um aluno não compreende algo, a professora repete a instrução recorrendo a outras palavras.

A linguagem corporal é utilizada e compreendida pelos alunos: quando um aluno está a conversar, a Professora estala os dedos e este compreende que deve fazer silêncio.

O tempo para as repostas é sempre estabelecido aquando da instrução.

Como reflexão final conclui-se que: quando as instruções são dadas de forma clara, objetiva e consistente, os alunos compreendem e trabalham de forma eficaz e produtiva.

**Parâmetro observado: interação em sala de aula/ competências desenvolvidas-
14 de outubro de 2015**



Esta pirâmide reflete o que observámos durante a sessão. Os alunos estiveram concentrados na leitura e compreensão de um texto. A aula foi maioritariamente centrada nos alunos, na sua cooperação e no desenvolvimento das competências linguística e pragmática, através da elaboração de vários exercícios.

A professora procura sempre alargar o conhecimento dos alunos sobre as matérias em estudo, levando-os a questionar e refletir sobre as aprendizagens, o que segundo Millrood¹, desenvolve a competência pragmática e desenvolve o processo cognitivo.

A reflexão crítica que fazemos desta observação de aula é a de que a Professora propõe diferentes atividades, pois sabe que nem todos os elementos da turma têm as mesmas características de aprendizagem: diferentes necessidades- diferentes estratégias/abordagens.

¹ Millrood, R. "Observation Web: a Reflection Technique for Observation". English Teaching Forum.(2003): 38-40. Impresso

**Parâmetro observado: correção do erro e introdução de unidade gramatical-
23 de outubro de 2015**

Em relação à gestão do erro, pudemos observar que a Dr.^a Constança Alves leva o aluno a aperceber-se de que cometeu um erro, explicando o que fez mal e como poderá corrigi-lo. Apenas os erros que dificultam a compreensão ou que são recorrentes são corrigidos, pelo que o aluno não se sente “intimidado” ou “nervoso” em participar nas atividades. Se um aluno está a ler uma resposta que deu, a Professora corrige a pronúncia e não possíveis erros de gramática, a não ser que muito graves, pois não é essa a competência que está a avaliar.

No que diz respeito à integração de unidades gramaticais, observámos que a Dr.^a Constança Alves aproveita o texto em estudo de modo a contextualizar o item gramatical que pretende focar. A gramática não é um ponto central e nunca aparece descontextualizada.

Os alunos são levados à compreensão da unidade gramatical através do seu uso prático.

EXEMPLO 2.2 (TAREFA DE OBSERVAÇÃO DE AULA DE ALEMÃO)

Durante um mês pudemos constatar a dinâmica em sala, a forma como a professora orientadora introduzia novos temas, consolidava aprendizagens, corrigia os alunos, orientava o trabalho em sala, entre outros. Houve a oportunidade de fazermos observações gerais e detalhadas, focando, entre outras, a forma como a Professora Orientadora introduzia temas gramaticais ou a forma de dar instruções em contexto de aula. Estas observações foram baseadas na obra de Ruth Wajnryb: *Classroom Observation Tasks* e também no manual *Unterrichtsbeobachtung und Kollegiale Beratung* de Barbara Ziebell e Annegret Schmidjell.

Como exemplificação destas observações descrevemos, de seguida, a forma como a Dra. Esmeraldina Gralha introduziu uma nova unidade gramatical: a Professora Orientadora pretendia iniciar uma das aulas com a leitura e compreensão de um texto, mas a propósito de uma fotografia com um bolo de chocolate que mostrámos aos alunos, a professora orientadora decidiu aproveitar a curiosidade destes em relação ao bolo, perguntando: “Was hat Lehrerin Inês am Wochenende gemacht?”

A partir de uma foto e desta pergunta a professora explicou a utilização do Perfekt- verbos regulares- em alemão. Os alunos foram descodificando os elementos da frase, acabando por deduzir as componentes do tempo verbal em estudo.

De uma forma natural e simples observámos que os alunos compreenderam a explicação desta unidade gramatical e, aquando da leitura do texto, os alunos conseguiram identificar a construção gramatical de forma rápida e eficaz, concentrando-se, assim, na compreensão do texto e não na descodificação de verbos no Partizip II, construção, até então, desconhecida.

Observámos, também, que a Professora Orientadora recorre a construções semelhantes da língua inglesa, para ajudar na compreensão de algumas unidades gramaticais, estratégia que se revelou sempre muito facilitadora da aprendizagem.

Entre outras, destacamos a abordagem criativa e dinâmica que a Professora Orientadora emprega nas suas aulas, através da prática de jogos, criação de poemas, audição de músicas, elaboração de trabalhos práticos alusivos a datas comemorativas, entre outros, os quais se revelaram do agrado dos alunos e adequados ao desenvolvimento dos vários tipos de inteligência destes, como cinestésica, espacial, musical, interpessoal, lógico- linguística, entre outros.

APÊNDICE 3:

AMOSTRAS DE MATERIAIS PRODUZIDOS E APLICADOS NO ÂMBITO DA P.E.S. EM INGLÊS²

² A didatização de todos os materiais incluídos é da nossa autoria.

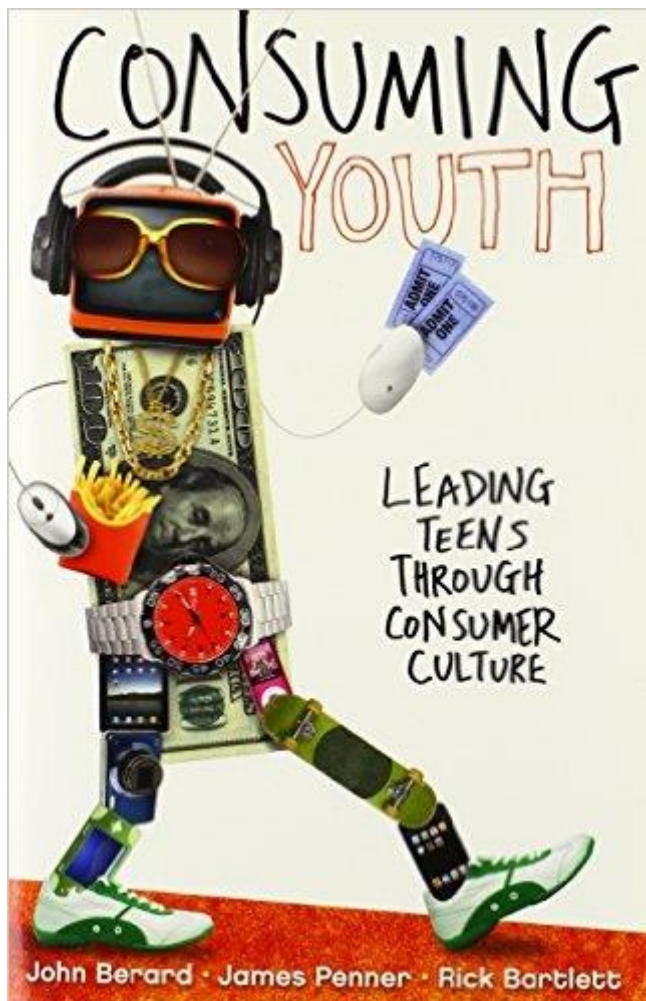
Amostra 1

- 1. Take a look at “My dress hangs there” by Frida Kahlo, 1933**



<http://www.fridakahlo.org/> accessed in February 2016

- 2. Are there any signs of “gatherers” here? What is really important for the painter? Comment on this painting by Frida Kahlo in no more than 80 words.**



Amostra 2

1. Take a look at the cover of the book Consuming Youth. Relate the picture with the title of the book. In your opinion is there a consumer culture nowadays? If so, is it good or bad?

2. Compare this picture with the paintings by Andy Warhol. Are there any similarities?

<http://www.amazon.ca/Consuming-Youth-Leading-Consumer-Academic/dp/0310669359> accessed in February 2016

Time for a research work!

3. What about your relatives, neighbours or closest friends? Interview 3 of them and present your findings to the class. Ask about their consuming habits. Here are some questions you may put them or you can create your own questions. Ask at least 5 questions.
 - a) Do you usually save money to buy an expensive item?
 - b) Do you only buy during the promotion season?
 - c) Do you make a research before buying?
 - d) Do you usually buy things you don't need?
 - e) Do you consider yourself a compulsive buyer?
 - f) Do you usually go to shopping- centres when you don't have any other place to go to?
 - g) What type of consumer are you?

1. Read the poem by Walt Whitman and fill the gaps with the given words

I Hear America Singing- Walt Whitman

I hear America singing, the varied _____ I hear,
Those of mechanics, each one singing his as it should be blithe
and _____,
The carpenter singing his as he _____ his plank or beam,
The mason singing his as he makes ready for work, or _____
work,
The boatman singing what belongs to him in his boat, the
deckhand singing on the steamboat deck,
The shoemaker singing as he sits on his _____, the hatter singing
as he stands,
The wood-cutter's song, the ploughboy's on his way in the
morning, or at noon intermission or at _____,
The delicious singing of the mother, or of the _____ wife at
work, or of the girl _____ or washing,
Each singing what belongs to him or her and to none else,
The day what belongs to the day—at night the party of young fellows,
robust, _____,
Singing with open mouths their strong _____ songs.

www.poets.com accessed in November 2015

melodious;
young;
leaves off;
friendly;
carols;
bench;
strong;
sundown;
measures;
sewing;

3. Comprehension work

a) Identify the jobs presented in the poem.

b) Why are all these people singing?

c) Comment on "Each singing what belongs to him or her and to none else"

d) What do these people represent?

e) Can you make a connection between the poet's life and this poem? Justify.

This questionnaire intends to collect information about your work during the school year. It is totally anonymous.

1. Please, fill in the columns with the given options: **SD** (strongly disagree); **PD** (partially disagree); **SA** (strongly agree); **PD** (partially disagree)

	Strongly Disagree (SD)	Partially Disagree (PD)	Strongly Agree (SA)	Partially Agree (PD)
Students were involved in class				
The materials (texts, poems, paintings) showed different cultures/ cultural environments				
T communicated with S				
T was enthusiastic about teaching				
S were encouraged to say what they think				
T showed respect towards different cultures and habits				
T encouraged extra work or research work on different topics/subjects				
T and S showed mutual respect				
I participated regularly in class				
S learnt about different cultural aspects				
It was often hard to understand the teacher or what the lesson was about				
T used a variety of resources: computer, data show, internet				
T was helpful				
S were motivated to understand, respect and interact with different cultures				
T had no time for me				
T gave students equal opportunities				
T prepared a variety of materials: texts, poems, songs, pictures				
T's explanations were easy and clear to understand				
T listened to our opinions				
Lessons highlighted cultural diversity				
S reflected on cultural differences				

2. Which adjectives would you use to describe your English lesson?

1. Interesting
2. Boring
3. Culturally diverse
4. Tense
5. Exciting

6. Demanding
7. Interactive
8. Funny
9. Relaxed
10. Creative

- 3. Do you remember a lesson, which you found particularly interesting, concerning cultural diversity? Can you give some details about it?**

APÊNDICE 4:

AMOSTRAS DE MATERIAIS PRODUZIDOS E APLICADOS NO ÂMBITO DA P.E.S. EM ALEMÃO³

³ A didatização de todos os materiais incluídos é da nossa autoria.

Amostra 1

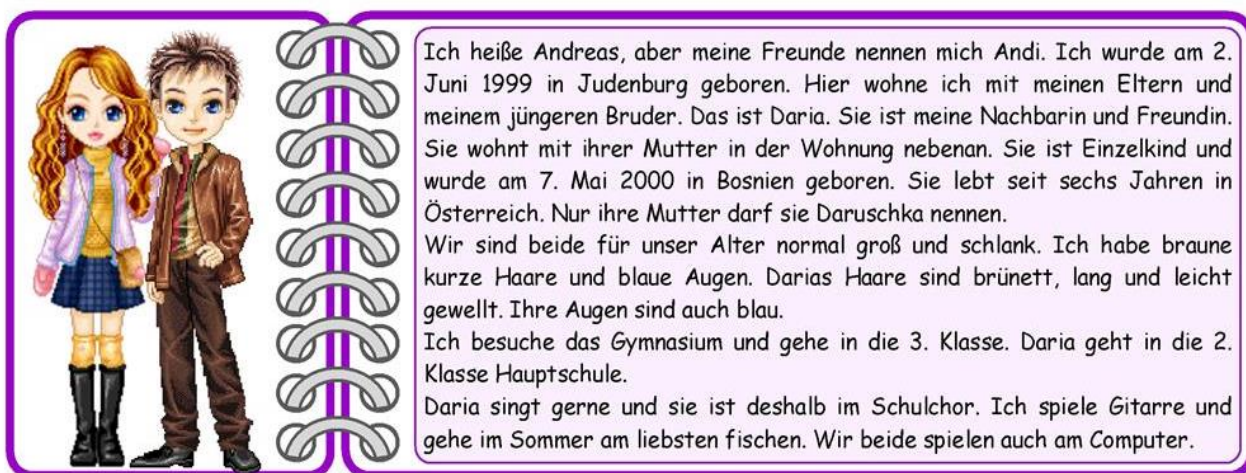
1. Vor dem Lesen, ergänzt mit den Wörtern rechts:

- Ich wohne auf 1A und sie wohnt auf 1B. Sie ist meine _____.
- Ich habe keine Brüder oder Schwestern. Ich bin _____.
- Sie hat braune Haut. Sie ist _____.
- Er wohnt in einer _____ nicht in einem Einzelhaus.
- Ihres Haar ist nicht glatt. Das ist _____.
- Sie geht in die 10. Klasse. Sie besucht ein _____.
- Er ist 1,80m und wiegt 70 Kilos. Er ist sehr _____.

Wohnung
schlank
Gymnasium
Nachbarin
Einzelkind
brünett
gewellt

2. Lest den text, bitte

Meine Freunde und ich!



Ich heiße Andreas, aber meine Freunde nennen mich Andi. Ich wurde am 2. Juni 1999 in Judenburg geboren. Hier wohne ich mit meinen Eltern und meinem jüngeren Bruder. Das ist Daria. Sie ist meine Nachbarin und Freundin. Sie wohnt mit ihrer Mutter in der Wohnung nebenan. Sie ist Einzelkind und wurde am 7. Mai 2000 in Bosnien geboren. Sie lebt seit sechs Jahren in Österreich. Nur ihre Mutter darf sie Daruschka nennen. Wir sind beide für unser Alter normal groß und schlank. Ich habe braune kurze Haare und blaue Augen. Darias Haare sind brünett, lang und leicht gewellt. Ihre Augen sind auch blau. Ich besuche das Gymnasium und gehe in die 3. Klasse. Daria geht in die 2. Klasse Hauptschule. Daria singt gerne und sie ist deshalb im Schulchor. Ich spiele Gitarre und gehe im Sommer am liebsten fischen. Wir beide spielen auch am Computer.

3. Ergänzt die Tabelle mit Information aus dem Text:

	Andreas	Daria
Sptzname		
Geburtstag		
Geburtsort		
Geschwister		
Schule und Klasse		
Aussehen		
Hobbys		

Amostra 2

1. Ergänzt mit der Hilfe der Tabelle:

Bild B

Er ist jung und schlank. Er hat ein ____ blond ____
glatt ____ lang ____ Haar, ein lang ____ Gesicht und
kleine Brille. Er nimmt ein ____ rot ____ Gitarre und eine
rosa Tüte. Er hat ein ____ dunkelblau ____ T-shirt,
blaue kurze Hosen und grüne Flip-Flops. Er trägt kein ____
neu ____ Shorts.

Bild D:

Sie ist ein ____ klein ____ Frau. Sie hat ein ____ klein ____
Gesicht, ein ____ klein ____ Mund, ein ____ glatt ____
braun ____ Haar aber hat kein ____ gross ____ Augen.

Sie trägt ein ____ blau ____ blumig ____ Top, dunkle
blaue Hosen und braune Schuhe. Sie nimmt ein ____
braun ____ Tasche, rosa Armbänder, ein ____ blau ____ Halskette und ein ____ blau ____ Hut.

Der unbestimmte Artikel (ein/kein)

AKKUSATIV

Maskulin: Mark hat **einen** blauen
Anzug.

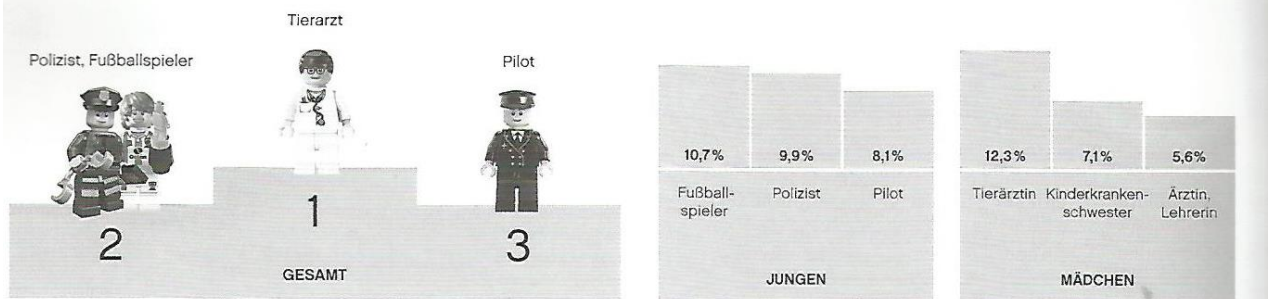
Feminin: Das Kind nimmt **eine** neue
Tasche.

Neutrum: Sie hat **ein** schwarzes
Haar.

Plural: Wir tragen **keine** modernen
Hosen.

Amostra 3

Die Traumberufe der Kinder 2013



Quelle: Goethe Instituts Kalender 2016

1. Ergänzt, bitte:

- 10,7% der Jungen möchten _____ werden.
- 12,3% der _____ wollen Tierärztin werden.
- _____ der Jungen werden Polizist.
- 5,6% der Mädchen möchten Ärztin oder _____ werden.

2. Leset den Text:

Was ist dein Traumberuf?

Polizist ist mein Traumberuf. Ich möchte anderen helfen. (**Lukas**, 9 Jahre)

Ich möchte mit kleinen Babys arbeiten. Mein Traumberuf ist Kinderkrankenschwester. (**Ella**, 8 Jahre)

Ich will Ärztin werden und Menschen gesund machen. (**Paula**, 10 Jahre)

Mein Traumberuf ist Bankkaufmann. Da kann ich viel Geld verdienen. (**Paul**, 17 Jahre)

Ich will Lehrerin werden. Dann können Kinder viel bei mir lernen. (**Luisa**, 16 Jahre)

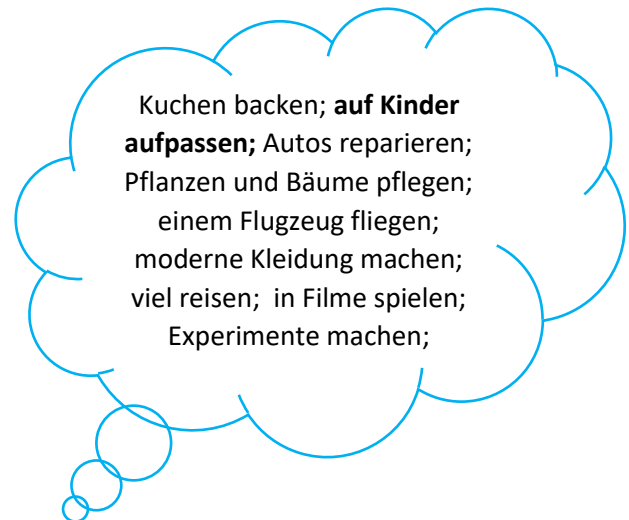
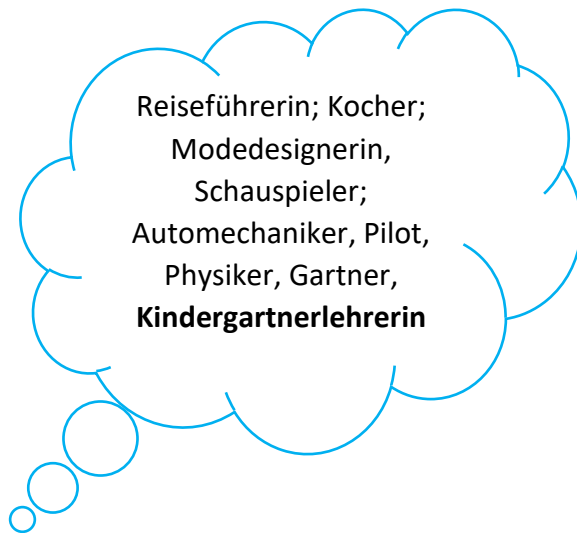
Ich mag Autos und repariere sie gern. Deshalb ist Automechaniker mein Traumberuf. (**Ben**, 18 Jahre)

Quelle: Goethe Instituts Kalender 2016

3. Ergänzt die Tabelle mit Informationen aus dem Text:

Name	Alt	Traumberuf	Warum?
1)	18		
2) Paula			
3)		Polizist	
4)			viel Geld verdienen
5) Luisa			
6)			mit kleinen Babys arbeiten

4. Was sind die Traumberufe? Welche Wünsche haben diese Leute?



Beispiel: Ich möchte Kindergärtnerlehrerin werden. Ich will auf Kinder aufpassen.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____